

MARILZA DO ROCIO MAIDL

# **COMPREENSÃO DE TEXTOS**

## HABILIDADES BÁSICAS A NÍVEL DE 1.º GRAU

Tese apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação  
na Universidade Federal do Paraná.

CURITIBA  
1985

**PROFESSOR ORIENTADOR**

LAURO DA SILVA BECKER

Doutor em Ciências da Educação pela  
Université René Descartes, Sorbonne,  
Paris.

Mestre em Educação pela Universida-  
de Federal do Paraná.

**PROFESSORES CONSULTORES**

DILMA REGINA GRIBOGI KALEGARI

Mestre em Educação pela Universida-  
de Federal do Paraná.

SOLANGE TORRES BITTENCOURT

Mestre em Educação pela Universida-  
de Federal do Paraná.

### AGRADECIMENTOS

Ao término deste estudo não poderia deixar de prestar a minha gratidão a todos aqueles que o tornaram exeqüível e compartilharam da experiência deste momento.

Ao Professor, Doutor, Lauro da Silva Becker pelo apoio, dedicação de amigo, orientação segura e precisa.

À Professora, Mestre, Solange Torres Bittencourt pelo apoio amigo, estímulo e presteza irrestritos.

À Professora, Mestre, Dilma Regina Gribogi Kalegari pela eficiência da especialista e colaboração decisiva para que este estudo fosse possível.

À Professora, Mestre, Silvia Marianne Müller pela dedicada colaboração.

A todos os professores que contribuíram para a efetivação deste trabalho.

À minha mãe, grande incentivadora de meus estudos e a quem tanto devo.

Ao amigo Heleno da Silveira Filho pelo apoio e colaboração prestados.

A todos os amigos que direta e indiretamente contribuíram para que este trabalho se realizasse.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS .....	iii
SUMÁRIO .....	iv
LISTA DE TABELAS .....	vii
LISTA DE QUADROS .....	ix
LISTA DE ANEXOS .....	x
RESUMO .....	xi
CAPÍTULO 1	
1 O PROBLEMA .....	2
1.1 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA .....	2
1.2 ABORDAGEM ESPECÍFICA DO PROBLEMA .....	15
1.3 OBJETIVOS .....	16
1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	16
1.5 HIPÓTESES .....	18
1.6 VARIÁVEIS DO ESTUDO .....	18
1.7 DEFINIÇÃO DE TERMOS .....	18
CAPÍTULO 2	
2 REVISÃO DA LITERATURA .....	24
2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERMO COMPREENSÃO .....	24
2.1.1 Considerações preliminares sobre o termo compreensão .....	24
2.1.2 Fundamentação teórico-filosófica .....	25
2.1.3 O significado da compreensão no âmbito escolar .....	29



2.1.4	A compreensão vista como processo e co- mo produto .....	32
2.1.4.1	A compreensão como processo....	33
2.1.4.2	A compreensão como produto ....	35
2.1.4.2.1	Taxionomia das di- mensões cognitivas e afetivas da compre- ensão em leitura....	39
2.1.4.2.2	Adaptações da taxio- nomia de Barret, pa- ra elaboração do instrumento de pes- quisa .....	44
2.2	FORMA DE APRESENTAÇÃO DE UM TEXTO RELACIONADO À SUA COMPREENSÃO .....	46
2.3	FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA CAPACIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTOS .....	51
CAPÍTULO 3		
3	METODOLOGIA .....	67
3.1	ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO .....	67
3.2	CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO .....	70
3.3	SELEÇÃO DE TEXTOS E ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS...	74
3.3.1	CrITÉRIOS para seleção de textos .....	74
3.3.2	Elaboração de exercícios .....	75
3.4	VALIDAÇÃO DOS EXERCÍCIOS E DO INSTRUMENTO .....	77
3.5	ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESPECIALISTAS .....	78
3.6	ELABORAÇÃO DEFINITIVA DOS EXERCÍCIOS .....	78
3.7	SELEÇÃO DA AMOSTRA .....	79

3.8	APLICAÇÃO DOS TEXTOS .....	80
3.9	PRECAUÇÕES TOMADAS .....	81
3.10	CORREÇÃO E REGISTRO DOS RESULTADOS .....	81
3.11	MATERIAL UTILIZADO .....	82
3.12	NATUREZA DO ESTUDO .....	82
3.13	TRATAMENTO ESTATÍSTICO .....	83
CAPÍTULO 4		
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	89
4.1	INTRODUÇÃO .....	89
4.2	RESULTADOS OBTIDOS NA COMPREENSÃO DO TEXTO ES- CRITO ENTRE 5ª E 8ª SÉRIES .....	90
4.3	RESULTADOS OBTIDOS NA COMPREENSÃO DO TEXTO ORAL ENTRE 5ª E 8ª SÉRIES .....	109
4.4	COMENTÁRIOS FINAIS DA 1ª PARTE .....	117
4.5	RESULTADOS OBTIDOS NA TESTAGEM DA INTERFERÊN- CIA DA FORMA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO (ORAL E ESCRITO) NOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO ALCANÇADOS POR ALUNOS DE 5ª SÉRIE .....	120
4.6	RESULTADOS OBTIDOS NA TESTAGEM DA FORMA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO (ORAL E ESCRITO) NOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO ALCANÇADOS POR ALUNOS DE 8ª SÉRIE .....	124
4.7	COMENTÁRIOS FINAIS DA 2ª PARTE .....	129
CAPÍTULO 5		
5	CONCLUSÕES E SUGESTÕES .....	133
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	141
	ANEXOS .....	147

## LISTA DE TABELAS

1	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 1.1 .....	92
2	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 1.2 .....	93
3	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 1.3 .....	94
4	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 1.4 .....	96
5	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 1.5 .....	97
6	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 2.1 .....	98
7	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 2.2 .....	99
8	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 2.3 .....	100
9	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 3.1 .....	101
10	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 3.2 .....	102
11	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA, 3.3 .....	103

12	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 3.4 .....	105
13	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIA 3.5 .....	106
14	FREQUÊNCIAS REFERENTES AO TEXTO ESCRITO, SUB- CATEGORIAS 4.1 E 4.2 .....	107

## LISTA DE QUADROS

1	RESULTADO DO TESTE $\chi^2$ APLICADO A TODAS AS SUB- CATEGORIAS. TEXTO ESCRITO - 5ª x 8ª SÉRIES ....	91
2	SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TESTE $\chi^2$ . TEXTO ES- CRITO - 5ª x 8ª SÉRIES .....	108
3	RESULTADO DO TESTE $\chi^2$ APLICADO A TODAS AS SUB- CATEGORIAS. TEXTO ORAL - 5ª x 8ª SÉRIES .....	109
4	SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TESTE $\chi^2$ . TEXTO ORAL 5ª x 8ª SÉRIES .....	116
5	RESULTADO DO TESTE Q DE COCHRAN APLICADO A TO- DAS AS SUBCATEGORIAS. 5ª SÉRIE .....	121
6	RESULTADO DO TESTE Q DE COCHRAN APLICADO A TO- DAS AS SUBCATEGORIAS. 8ª SÉRIE .....	125
7	SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TESTE Q DE COCHRAN PARA A 5ª E 8ª SÉRIES .....	128

## LISTA DE ANEXOS

1	TEXTOS SELECIONADOS.....	147
2	VOCABULÁRIO DOS TEXTOS SELECIONADOS .....	152
3	EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTO RESPONDI- DOS PELOS ALUNOS .....	154
4	RELAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS CONSULTADOS .....	162
5	INSTRUÇÃO EXPLICATIVA AOS JUÍZES .....	163
6	EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DE TEXTO PARA APRECIAÇÃO DOS JUÍZES .....	165
7	FICHA MATRIZ PARA REGISTRO DAS OPINIÕES DOS JUÍZES .....	173
8	FICHA INDIVIDUAL E GERAL PARA REGISTRO DE DADOS REFERENTES AO TEXTO ORAL E AO ESCRITO..	174
9	FREQÜÊNCIAS, POR SUBCATEGORIAS, NO TEXTO ORAL, ENTRE 5ª e 8ª SÉRIES .....	175
10	FREQÜÊNCIAS, POR SUBCATEGORIAS, DOS ALUNOS DE 5ª SÉRIE. TEXTO ORAL x ESCRITO .....	176
11	FREQÜÊNCIAS, POR SUBCATEGORIAS, DOS ALUNOS DE 8ª SÉRIE. TEXTO ORAL x ESCRITO .....	177

## RESUMO

O desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos orais e escritos constitui um dos aspectos mais importantes a serem trabalhados pela escola na efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Tendo em vista a problemática de como a criança matriculada no 1º grau compreende um texto, este estudo procurou não só identificar e analisar os níveis de compreensão alcançados por esses alunos, diante de textos orais e escritos, bem como verificar a interferência da sua forma de apresentação (escrita e oral) nos níveis de compreensão alcançados pelos estudantes.

Para identificar esses níveis de compreensão foi elaborado um instrumento de pesquisa, tendo como referencial teórico a taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas da compreensão em leitura, organizada por BARRET. De acordo com esta taxionomia, o instrumento utilizado no estudo apresentou quatro categorias (divididas em subcategorias), dispostas numa ordem hierárquica de dificuldades, que representam os níveis de compreensão de textos a serem alcançados pelos alunos.

O instrumento de pesquisa foi aplicado em alunos que frequentavam o 1º grau, matriculados na 5ª e 8ª séries de duas escolas da rede estadual de ensino da Capital.

O critério utilizado para a escolha das escolas e a se-

leção da amostra deveu-se ao fato da pesquisadora ministrar aulas de Português para os alunos de 5ª e 8ª séries pertencentes a esse dois estabelecimentos de ensino.

A aplicação do instrumento permitiu a coleta de dados referentes a dois tipos de textos apresentados aos alunos: um oral e um escrito.

Em se tratando do texto escrito, a análise dos dados demonstrou que os alunos matriculados na 8ª série atingem um número superior de níveis de compreensão, em relação aos de 5ª série. Entretanto, a análise pormenorizada de cada nível atingido pelos primeiros, não lhes garante um desempenho satisfatório se levar em consideração o grau de escolaridade a que pertencem.

No que se refere ao texto oral, os resultados revelaram que os alunos das duas séries mostram melhor desempenho do que no texto escrito. Neste sentido, os alunos de 5ª série conseguem se equiparar aos resultados obtidos pela 8ª série.

A partir dessas constatações, chegou-se à conclusão que o instrumento utilizado na pesquisa foi capaz de captar e identificar, em pormenores, algumas das dificuldades encontradas pelos alunos, no que concerne à compreensão de textos. Nesta perspectiva, observou-se que certas habilidades básicas de compreensão de textos não são desenvolvidas, satisfatoriamente, a nível de 1º grau. Este fato evidencia um certo descuido por parte da escola na preparação do aluno para decodificar e compreender, principalmente, o código escrito.

Isso implica a necessidade de uma revisão profunda dos métodos e técnicas empregados pela escola, no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos.



## SUMMARY

The development of the comprehension skills in oral and written texts consists in one of the most important aspects to be worked out by a school in the effectiveness of the teaching-learning process.

Having in one's eyes the problematic of how the child enrolled in the first grade\* understands a text, this study tried not only to identify and analyse the levels of understanding reached by these students, facing oral and written texts, but also verify the interference of its presentation (written and oral) in the comprehension levels reached by the students.

To identify these levels of comprehension, a research medium has been made, having a theoretical reference, the taxonomy of the cognitive and affective dimensions of comprehension in reading, organized by BARRET. According to this taxonomy, the medium used in the study presented four classes (divided into sub-classes) organized in an hierarchical order of difficulties, which represent the levels of comprehension of the texts to be reached by the students.

The medium of research has been applied to students who

\*In Brazilian educational system there is a first grade (primeiro grau) which consists of eight school years. In this work there is a special interest in the 5th and 8th years of the first grade.

attend the first grade, enrolled in the 5th and 8th years of two schools of the estate teaching complex of the capital.

The criterion used to choose the schools and the selection of the sample was the fact that the researcher gives Portuguese classes for the students of the 5th and 8th years due to these two educational establishments.

The application of the medium made the collection of figures referring to two kinds of texts presented to the students possible: an oral and a written one.

Dealing with the written text, the figures analysis showed that the students of the 8th year reach a superior number of levels of comprehension, in relation to the ones of the 5th year. Meanwhile, the detailed analysis of each level reached by the first group, does not ensure them a satisfactory performance if one takes in consideration the degree of schooling to which they belong.

In the oral text the students of both years revealed a better performance than in the written one. In this sense, the students of the 5th year are able to put themselves up to the results by the 8th year students.

From these evidences one has come to the conclusion that the medium used in the research has been able to pick up and identify in details some of the difficulties faced by the students, in what concerns to the comprehension of texts. In this perspective, one has observed that certain basic abilities are not satisfactorily developed in the first grade level. This fact makes evident a certain carelessness at hand of the educational system in the preparation of the student to interpret, mainly, the written code.

This implies the necessity of a deep revision of the

methods and techniques used by schools, in the sense of promoting the development of the abilities of comprehension of texts.

# CAPÍTULO 1

## 1 O PROBLEMA

### 1.1 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA

Muitas questões ligadas ao processo educativo têm sido analisadas no âmbito da escola brasileira. As investigações nesse sentido dizem respeito a diferentes graus de ensino e tratam de problemas tanto de ordem geral quanto de ordem pedagógica. No aspecto pedagógico, a própria experiência do pessoal envolvido no processo educativo tem revelado certas falhas que se não superadas, estender-se-ão ao longo da escolaridade do aluno, impedindo-lhe um crescimento mais apurado de certas habilidades básicas para o seu desenvolvimento intelectual. Tem-se notado que grande parte dos alunos matriculados no 2º e no 3º graus ainda não superaram, a contento, determinadas habilidades que fazem parte dos programas e currículos do 1º grau. A exemplo disso, um estudo realizado em São Paulo, entre universitários, demonstrou que "mais da metade dos alunos não compreenderam adequadamente o texto, apresentando dificuldades na compreensão da leitura".<sup>1</sup> Constatações desse tipo permitem questionar a prática pedagógica desenvolvida pela escola de 1º grau, na tentativa de se levantar possíveis causas geradoras dessas deficiências. Tentar resolver tais problemas a nível de 3º grau seria um atendimento aos efeitos, nunca às causas. Assim, a que se atribuir as falhas existentes nesse nível de ensino? A fatores intra-escolares, isto é, reservados ao simples espaço escolar: seus métodos e técnicas, seu corpo docente, plano cur-

ricular, características da clientela escolar? Ou todos esses aspectos são condicionados por fatores extra-escolares como a influência do contexto sócio-político-econômico se fazendo sentir na ação pedagógica e seus resultados?

Embora não caiba à presente pesquisa identificar e analisar as variáveis externas à escola, entende-se que os fenômenos educacionais não ocorrem desvinculados do contexto em que se situam. No caso brasileiro, pesquisas com o intuito de caracterizar e analisar os componentes fundamentais das falhas existentes no interior da instituição escolar, destacam como a interação dos fatores contextuais (sócio-político - econômicos ) têm conduzido o movimento interno de nossas escolas. De modo geral, as influências decorrentes de tais fatores vêm se refletir no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, afetando o aproveitamento e a progressão do aluno na escola. Nesse sentido, um dos pontos bastante focalizados pelos pesquisadores diz respeito aos conteúdos e práticas da escola, principalmente àquelas destinadas às camadas de baixa renda.

Segundo CARVALHO, a escola de 1º grau está dirigida, no que se refere aos padrões de comportamento e linguagem, para um aluno ideal, que se identifica com os filhos das famílias das camadas altas e médias. As crianças das classes trabalhadoras são cada vez mais abafadas em suas condições culturais peculiares o que gera uma educação estranha e desinteressante para a maior parte das crianças. Por outro lado, a mesma autora destaca na pesquisa realizada em Salvador, entre a população de baixa renda, que além da maioria das escolas não possuir material de ensino adequado às crianças, os professores dessa clientela eram desmotivados e despreparados para entender e enfren-

tar as dificuldades de seus alunos, pouco ou nada contribuindo para superá-las. Conforme a citada autora, "nas escolas visitadas predominava uma pedagogia de improvisação e do descaso, os professores passavam tarefas no quadro negro e as crianças deviam copiá-las e executá-las, na escola ou em suas casas".<sup>2</sup>

Apesar de considerar os danos que a má atuação do professor causa à formação educativa do aluno, não se tem aqui, espaço para analisar as razões de tanto descaso pedagógico. Entretanto, é fácil inferir que parte desse descaso pode ser atribuído a sua má formação profissional. Nessa perspectiva, reconhece-se que o aspecto profissionalizante precário pelo qual passa o professor não lhe permite adquirir preparo profissional condizente com sua prática, nem o domínio do referencial teórico básico para apoiá-la.<sup>3</sup>

Se de um lado, o quadro interno da escola favorece a crença de que são inúmeros os problemas nela existentes, de outro, como situá-la em meio a outras circunstâncias de ordem externa que agem concomitantemente à sua atuação?

Sabe-se que o momento atual coloca à frente de todos nós e principalmente dos educadores, diversos e poderosos desafios tecnológicos que, tanto podem aproximar e facilitar a vida do ser humano, como também podem conduzi-lo a caminhos muitas vezes perigosos, se o homem não estiver suficientemente preparado para enfrentá-los. É preciso não esquecer que o homem do século XX integra um habitat muito distinto do homem do século XVIII ou XIX. Enquanto este tinha na escola o lugar mais apropriado para receber conhecimentos e informações, aquele faz parte de um habitat que lhe proporciona "uma rede extraordinária de estímulos, condicionamentos e provocações sensoriais".<sup>4</sup> Esses es-

tímulos são o resultado do avanço tecnológico dos meios de comunicação - rádio, TV, cinema-que lhe oferecem novas formas de perceber, intuir, sentir e pensar.

Em tais condições, observa-se que a escola de 1º grau confronta-se com dois fatos antagônicos:

- a) a sua insegurança pedagógica, refletindo as oscilações contextuais de ordem político-sócio-econômicas;
- b) os desafios dos meios de comunicação exigindo do homem agilidade mental cada vez maior para superar a força de persuasão causada pelo imediatismo de sua informação.

Qual a posição da escola para atender a essa demanda? A completa modernização de todos os precários recursos de que dispõe seria suficiente para esta assegurar seu espaço como instituição agenciadora do saber necessário para se viver dentro do grupo social?

Mesmo sabendo que a escola brasileira está aquém de poder contar com esses recursos em breve espaço de tempo, acredita-se não ser esta a alternativa mais importante para atender às aspirações de nosso tempo.

Nenhuma escola, por mais moderna que seja em termos de equipamentos tecnológicos prescinde de um apoio pedagógico criterioso e adequado por parte daqueles que desempenham o papel educativo. Na verdade, a ação pedagógica da escola deve convergir para objetivos educacionais, cuja filosofia consista na formação do homem-sujeito de seu próprio destino. Sendo assim, habilidades que visem desenvolver uma maneira mais minuciosa de pensar, compreender, analisar, refletir, são aspectos que não podem faltar no planejamento e implementação curricular.



A partir desta concepção de educação, a nível de 1º grau, cabe à escola dar condições ao aluno para ter acesso ao saber elaborado<sup>5</sup> e ao mesmo tempo prepará-lo para entender as informações do momento atual, transmitidas de forma assistemática pelos meios de comunicação social.

Em se tratando do saber elaborado, SAVIANI esclarece que este diz respeito "ao conhecimento sistematizado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber elaborado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência".<sup>6</sup>

Os instrumentos para que a escola propicie ao aluno esta oportunidade, se constituem nos conteúdos fundamentais constantes do plano curricular do 1º grau. Nesta perspectiva, para o aluno ter acesso ao que SAVIANI chama de saber elaborado, a escola deve propiciar-lhe condições para o domínio de algumas habilidades básicas e indispensáveis como: ler, escrever, contar.

Por outro lado, a aquisição dessas habilidades fornecidas pela escola de 1º grau, devem garantir também, ao estudante, condições de enfrentar, com discernimento, preparo, reflexão crítica, as informações transmitidas pelos meios de comunicação social. Ora, o aluno, hoje, conta com o imediatismo dos recursos de comunicação que lhe oferecem uma variedade de mensagens, utilizando diferentes canais de comunicação: imagens, filmes, desenhos - numa ordem visual; dança, mímica, pantomima - numa ordem gestual; ruídos, gritos, música - numa ordem auditiva.

É preciso que dentro dos muros da escola não se ignore a existência dessa nova e crescente participação dos meios de comunicação social. A possível dicotomia entre a escola e os demais meios de comunicação pode acarretar a formação de homens

despreparados para enfrentar a sociedade que se transforma rapidamente e por isso, exige maior flexibilidade de raciocínio para acompanhar sua evolução.

Partindo dessas considerações, entende-se que a escola de 1º grau para garantir o papel de preparar o aluno para o conhecimento mais elaborado e para ser capaz de entender as informações emergentes do dia a dia, deve fortalecer sua prática pedagógica. Isto requer cuidados psico-pedagógicos necessários para o atingimento desses objetivos. Repensar métodos, técnicas, preparo teórico adequado do corpo docente, são medidas oportunas para que o estudante possa dominar o que lhe é oferecido em termos de habilidades cognitivas.

De imediato, convém que todo planejamento curricular não perca de vista esses dois aspectos referentes ao papel da escola de 1º grau, levando em consideração as possíveis consequências que a mudança tecnológica pode determinar ao cidadão do futuro. Nessa perspectiva, KELLY enfatiza que os currículos devem proporcionar meios eficientes que ajudem o aluno a enfrentar essas possíveis inovações com a necessária flexibilidade mental sendo "preciso, portanto, que a ênfase esteja no desenvolvimento da compreensão, mais que na aquisição do conhecimento puro e simples".<sup>7</sup>

Esta referência remete ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem requer mais do aluno do que a simples memorização de informações. É preciso que o professor desenvolva suas atividades a partir de uma análise mais cuidadosa do tipo de influência que rodeia o estudante, sabendo selecionar e organizar bem essa influência, para que o êxito da aprendizagem seja seguro. Principalmente a nível de 1º grau, é indispensável que

os detalhes das tarefas de aprendizagem sejam levados em consideração, tendo em vista algumas limitações entre os estudantes, ao trabalhar com elesos conteúdos básicos.

Assim, o desenvolvimento das habilidades de compreensão constitui um importante aspecto a ser analisado para que a escola de 1º grau desenvolva com eficiência e eficácia seu papel educativo.

Não obstante, o termo compreensão possa ter diferentes significados, dependendo da área de conhecimento a que se aplica, aqui é usado no sentido de entendimento de uma comunicação, seja ela oral ou escrita, verbal ou simbólica.

Na verdade, a aprendizagem dependerá consideravelmente do grau de compreensão que o aluno tenha diante das informações passadas pela escola, seja na forma de comunicação oral ou escrita. É natural esperar que o aluno frente a uma comunicação, seja capaz de entender o conteúdo que lhe é transmitido, independentemente de como a comunicação tenha sido apresentada. A escola se utiliza não só do texto oral (linguagem do professor, fitas cassetes) mas, freqüentemente, do texto escrito (livros, textos mimeografados) para transmitir conteúdos. O domínio das habilidades de compreensão da comunicação apresenta importância direta e indireta a todas as disciplinas na realização do processo ensino-aprendizagem. A maioria dos professores e educadores têm observado que o fracasso demonstrado pelos alunos em suas aulas, não resulta apenas de problemas intelectuais inerentes aos conteúdos desenvolvidos, mas, em muitos casos, por fatores ligados a aspectos que envolvem falta de segurança no domínio de habilidades que não foram suficientemente desenvolvidas. A exemplo disso, não se ignora os esforços feitos pelos professores na área das Ciências Exatas, especialmente em dis-

ciplinas como a Física e a Matemática, objetivando minorar as dificuldades encontradas pelos alunos e, por conseguinte, assegurar-lhes melhor aprendizagem. Entretanto, "está provado que a maioria das dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da matemática não provêm de deficiências de caráter intelectual, mas falta de compreensão do texto".<sup>8</sup>

A proposição acima ratifica a importância que o entendimento da comunicação tem no processo de ensino - aprendizagem. Ora, se de um lado a escola se utiliza da comunicação na realização de sua tarefa, de outro, cabe-lhe a incumbência de desenvolver as habilidades que entram no domínio da comunicação. Nessa perspectiva, preparar o aluno para compreender as mensagens e informações que o cercam é também um dos conteúdos básicos indispensáveis para que este tenha acesso não só ao saber elaborado como também às exigências requeridas pelo momento atual, na era da comunicação. Portanto, ao capacitar o aluno a ler e compreender o que lê, ouvir e compreender o que ouve, a escola estará realizando uma de suas tarefas fundamentais, fazendo com que o aluno observe, reflita, critique, analise as informações recebidas, desenvolvendo habilidades do pensamento. A partir daí, acredita-se que o aluno estará recebendo condições de se comunicar e exprimir bem suas idéias o que se constitui em habilidades indispensáveis para que a educação alcance fins educacionais condizentes com a formação do homem-sujeito de sua própria história.

Na via desse raciocínio, entende-se que o desenvolvimento das habilidades de compreensão de texto deve constar dos objetivos de todas as disciplinas, no intuito de propiciar ao aluno a oportunidade de alcançar níveis mais complexos de en-

tendimento da comunicação. Porém, mais especificamente, deverá ser posto em prática na área de Comunicação e Expressão. Tal iniciativa justifica-se principalmente pelo fato de que nesta área se promove o estudo da Língua Portuguesa, verdadeiro instrumento de comunicação e expressão da cultura nacional. Muito antes de entrar na escola, a criança já é capaz de se comunicar, utilizando a língua herdada de seus pais, na qual crescerá, pensará e compreenderá o mundo que a cerca. Portanto, aperfeiçoar e aprimorar-se na forma escrita e oral é um direito que toda criança tem ao entrar na escola. E isto lhe é assegurado, a nível de 1º e 2º graus, por meio do estudo da Língua Portuguesa. Nesse sentido,

a Língua Portuguesa, portanto, será encarada como instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer leitura, escrita, e comunicação oral.<sup>9</sup>

O parecer acima transcrito evidencia que o estudo da Língua Portuguesa a nível de 1º e 2º graus deve corresponder aos objetivos constantes da comunicação, isto é, propiciar ao educando condições de transmitir e receber mensagens. Nessa perspectiva, é mister que, como emissor, o indivíduo seja capaz de pensar, falar e escrever para poder enviar e expressar suas idéias e emoções. Por outro lado, como receptor, o indivíduo deverá ser capaz de escutar, ler, refletir e, portanto, compreender as mensagens recebidas.

Sendo assim, estas são capacidades necessárias a serem desenvolvidas pela escola, no que se refere aos conteúdos de Comunicação e Expressão. Se bem trabalhados, o aluno estará recebendo condições básicas indispensáveis na facilitação da

aprendizagem como também na preparação para enfrentar os crescentes desafios que os meios de comunicação colocam ao seu dispor.

Partindo do pressuposto de que ao estudar a Língua Portuguesa o aluno deverá receber condições para transmitir e compreender mensagens, reconhece-se no desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos um dos conteúdos básicos a ser desenvolvido pela escola de 1º grau. Por outro lado, apesar do Parecer 853/71 enfatizar o estudo da Língua Portuguesa em seus dois aspectos (oral e escrito) a experiência pedagógica com alunos do 1º grau vem demonstrando que o desenvolvimento das habilidades de compreensão de texto é um assunto tratado extensiva e intensivamente em termos de comunicação verbal escrita - compreensão na leitura. Não obstante a constância com que o assunto vem sendo tratado nos currículos e programas de Língua Portuguesa no 1º e 2º graus, notam-se sérias restrições sobre o fato. De modo geral, os alunos apresentam muitas deficiências na hora de demonstrar a compreensão de um texto escrito. As causas têm sido buscadas e analisadas em pesquisas dirigidas para o assunto. Na maioria das vezes os resultados apontam que certas habilidades básicas para a compreensão de leitura ainda não foram suficientemente desenvolvidas no aluno. SILVA, 1978, reconhece que "algumas habilidades cruciais de leitura não foram devidamente desenvolvidas em nossos alunos, o que gera não só frustração de leitura, mas também um desinteresse total pela informação veiculada pelo código escrito".<sup>10</sup>

A escola se utiliza, amiúde, do texto escrito para transmitir novas informações e novos conceitos ao aluno, por meio de textos mimeografados e do livro didático. Mas, esse dado quan-

titativo não parece trazer alguma contribuição positiva no sentido de ajudar a melhorar a capacidade de compreensão e interpretação de texto. Nem mesmo os exercícios de interpretação do livro didático de Português, estão organizados de modo a ajudar o aluno a desenvolver essas habilidades. Na verdade, sabe-se que as questões e exercícios formulados pelo livro não revelam um cuidado específico com o treino de habilidades de compreensão de texto. Ocorre que o "questionário de Interpretação ou o Exercício exige pouco do aluno, de modo como estão formulados, obrigando-os apenas a voltar ao texto lido para evocar porções específicas e isoladas de informação".<sup>11</sup>

Da mesma forma, o professor confia muito no livro didático, descuidando-se de apresentar questões específicas que oportunizem ao aluno desenvolver e atingir gradativamente graus mais elevados de compreensão de texto. Na maioria das vezes, o que se nota numa aula de leitura e interpretação de texto é o aluno frente a um texto escrito para interpretar, sem que antes tivesse recebido alguma orientação mais segura que lhe permitisse facilitar a compreensão do mesmo. Não basta ler, isto é, decodificar os símbolos gráficos, é preciso que o leitor seja capaz de retirar do texto impresso o significado de acordo com propósitos estabelecidos previamente. Isto requer alguns cuidados metodológicos que devem ser observados pelos professores a fim de que os alunos possam atingir níveis cada vez mais complexos de compreensão.

Segundo BLOOM, esses níveis de compreensão podem ser operacionalizados numa escala crescente de complexidades, indicados por certos comportamentos ou respostas que representam um entendimento literal da mensagem contida na comunicação. Para

esse autor, fazem parte da compreensão três categorias a serem atingidas pelo aluno: translação, interpretação e extrapolação.<sup>12</sup>

Na translação o aluno demonstra que compreendeu a mensagem, organizando-a em outra linguagem, em outros termos ou ainda, noutra forma de comunicação.

A interpretação exige que o aluno demonstre sua compreensão, reordenando as idéias da mensagem de modo a fazer inferências, generalizações ou tirar conclusões com base nas informações do texto.

A extrapolação requer do leitor ultrapassar a translação e a interpretação, projetando as tendências ou conseqüências além dos dados proporcionados no documento, a fim de determinar implicações, conseqüências, corolários, efeitos, que estão em conformidade com as condições literalmente descritas na comunicação original.

Esses níveis de compreensão apresentados por BLOOM, não se aplicam apenas à compreensão de leitura, pois segundo o mesmo autor, "compreensão refere-se àqueles objetivos, comportamentos ou respostas que representam um entendimento da mensagem literal contida em uma comunicação".<sup>13</sup>

Baseado em outras taxionomias das habilidades cognitivas, mas principalmente em BLOOM e colaboradores, BARRET, citado por SILVA, organizou outro tipo de categorias hierárquicas para evidenciar comportamentos de compreensão, especificamente em leitura. Na taxionomia de BARRET, *o reconhecimento e a memória* de fatos e acontecimentos dizem respeito ao nível mais simples de compreensão. Numa ordem crescente de complexidade, aparecem: *a reorganização, a compreensão inferencial, avaliação e aprecia-*



ção.<sup>14</sup>

Evidentemente, não se pode ignorar que a criança na escola tem que compreender não só o que lê, mas em grande parte o que ouve e o que vê. Deseja-se, pois, que o aluno compreenda as idéias contidas num texto, seja qual for sua forma de apresentação: numa exposição oral pelo professor (texto oral), em forma de leitura (texto escrito), acompanhados ou não de imagens.

Há necessidade, pois, de que sejam enfatizadas pesquisas não só visando investigar a capacidade que as crianças têm de entendimento diante de formas diferenciadas de comunicação, como também a promoção dessa habilidade.

Nessa perspectiva, BERLO, entende que em educação dever-se-ia analisar com mais rigor o ensino como se este fosse um canal de comunicação. Segundo o citado autor, em educação nem sempre são levantadas questões como:

- 1) Que espécie de mensagens devem ser transmitidas oralmente em sala de aula?
- 2) Que espécie de mensagens devem ser transmitidas visualmente, mas não oralmente, por meio de gravuras e não de palavras?
- 3) Que espécie de mensagens devem ser transmitidas visualmente, por meio de livros?
- 4) Que espécie de mensagens devem ser transmitidas fisicamente, através do tato, fazendo com que os estudantes desempenhem certas tarefas, examinem e manipulem certos objetos? <sup>15</sup>

As indagações acima subentendem a necessidade de que outras formas de comunicação de texto sejam também enfatizadas pela escola, a fim de que o processo ensino-aprendizagem receba melhores e maiores benefícios. Portanto, a escola ao desenvolver seus objetivos em Língua Portuguesa não pode deixar de lado, no que se refere à compreensão de texto, a forma oral da Língua. É preciso que também se busque nesta alternativa um

meio de preparar melhor o aluno para entender as mensagens que lhe são transmitidas. Por conseguinte, importante se faz ter bem claras as influências que a forma de apresentação de um texto pode trazer para facilitar a compreensão de uma mensagem.

## 1.2 ABORDAGEM ESPECÍFICA DO PROBLEMA

Em vista do exposto e sabendo que a criança em idade escolar, tanto na escola como no seu meio ambiente está sempre recebendo novas informações e novos conceitos, por meio do código lingüístico, este estudo pretende buscar respostas ao seguinte problema:

COMO A CRIANÇA DE 1º GRAU COMPREENDE UM TEXTO?

Para delimitar o campo e a estratégia de atuação, o problema pode ser desdobrado em questões mais específicas.

- 1) *Que níveis de compreensão de texto a criança atinge ao chegar a 8ª série do 1º grau?*
- 2) *Quais os níveis de compreensão de texto alcançados por crianças pertencentes à classe intermediária do 1º grau (5ª série)?*
- 3) *As crianças da classe intermediária do 1º grau (5ª série) e as que estão no final desse nível de escolarização (8ª série) compreendem o texto da mesma maneira ou de modo diferente?*
- 4) *A forma de apresentação do texto interfere na compreensão do aluno?*
- 4.1) *Quais os níveis de compreensão que a criança de 5ª série atinge diante de um texto oral e de um texto escrito?*

4.2] *Quais os níveis de compreensão que a criança de 8ª série atinge diante de um texto oral e escrito?*

### 1.3 OBJETIVOS

Os objetivos deste estudo são os seguintes:

Validar um instrumento para análise dos níveis de compreensão de textos (oral e escrito), evidenciados por alunos de 5ª e 8ª séries do 1º grau.

Investigar os níveis de compreensão de textos (oral e escrito) alcançados por alunos matriculados na classe intermediária do 1º grau (5ª série) e por alunos matriculados na última série desse mesmo grau de ensino (8ª série).

Verificar se a forma de apresentação do texto (oral e escrito) interfere nos níveis de compreensão alcançados pelos alunos matriculados na 5ª e na 8ª séries do 1º grau.

### 1.4 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A realização do presente estudo surgiu da necessidade de se caracterizar um problema que há muito vem despertando a atenção daqueles que, de algum modo, desempenham suas funções educativas dentro de uma sala de aula: o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos.

É inegável que, em qualquer aula, quando o professor expõe determinado assunto, ou o apresenta através de um texto escrito, por exemplo, este se torne significativo na medida em que o aluno acompanhe a seqüência de apresentação dos fatos, e encadeamento abstrato das idéias nele envolvidas, de modo que possa chegar à síntese das idéias principais, fazer inferências, comparações, e, num nível mais elevado de compreensão, assumir

posicionamento crítico, fazer julgamentos e avaliações. Entretanto, a experiência profissional da pesquisadora, como professora de Língua Portuguesa, no 1º grau, vem demonstrando a dificuldade com que o aluno deste nível tenta evidenciar a compreensão de um texto. Além do mais, outros estudos já realizados nesse sentido, têm apontado esta mesma deficiência no que diz respeito aos alunos que freqüentam o segundo e o terceiro grau.

De acordo com a literatura disponível sobre o assunto, observa-se que os trabalhos realizados, enfatizam, de modo geral, o conhecimento das operações lingüístico-cognitivas dos sujeitos, face à leitura, sob o enfoque da memorização e retenção de textos didáticos, ou ainda, se destinam para a clientela do 2º e do 3º graus.

Porém, neste estudo, parte-se do princípio de que certas habilidades cruciais de compreensão não são desenvolvidas na escola de 1º grau e que essa falta impede o aluno de atingir níveis mais complexos de compreensão exigidos mais adiante, no 2º e 3º graus. Por isso, a realização desse trabalho, justifica-se na medida em que se busca clarificar essas falhas, de modo que seja possível apontar novas e cabíveis soluções para o problema. Repensar métodos e técnicas, planejar currículo tendo em vista o desenvolvimento de habilidades de compreensão, são medidas que devem ser tomadas em favor da melhoria da prática pedagógica da escola de 1º grau.

Tais procedimentos podem favorecer um tipo de ensino mais eficiente e eficaz que permitirá ao estudante, alcançar níveis de pensamento reflexivo e crítico, tão necessários ao homem que deve participar ativamente das decisões de seu tempo.

### 1.5 HIPÓTESES

As hipóteses desta pesquisa são as seguintes:

Existe diferença nos níveis de compreensão de textos (orais e escritos) alcançados por alunos pertencentes às classes intermediárias do 1º grau (5ª série) e alunos pertencentes às classes finais desse grau de escolaridade (8ª séries).

A forma de apresentação de um texto (oral e escrito) interfere no modo como o aluno de 1º grau (5ª e 8ª séries) compreende o texto.

### 1.6 VARIÁVEIS DO ESTUDO

As variáveis do estudo são:

Variáveis independentes:

- formas de apresentação do texto (oral e escrito);
- grau de escolarização do aluno (5ª ou a 8ª série do 1º grau).

Variável dependente:

- níveis de compreensão de texto evidenciados pelos alunos de 5ª e 8ª séries, de acordo com as categorias explicitadas no item 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO.

### 1.7 DEFINIÇÃO DE TERMOS

*Compreensão*: entendimento da mensagem literal veiculada num texto oral e/ou escrito, representado por certos comportamentos e respostas evidenciadas pelos estudantes.

*Níveis de compreensão*: cada uma das categorias de comportamentos que evidenciam a compreensão de um texto, organizadas numa ordem hierárquica de complexidade, ou seja, os comportamentos vão do mais simples ao mais complexo. Com base na ta-

xionomia da compreensão em leitura, formulada por BARRET, são quatro as categorias que correspondem aos níveis de compreensão aqui mencionados: *compreensão literal*, *reorganização*, *compreensão inferencial* e *avaliação*.

Na categoria da *compreensão literal* o aluno demonstra, o seu entendimento a partir das idéias e informações explicitamente inseridas no texto. As tarefas que podem demonstrar esse nível de compreensão compreendem o reconhecimento ou memória de um ato único ou de uma série de fatos ou seqüência de acontecimentos presentes no texto. Esta é a categoria que exige tipos de comportamentos mais simples, na ordem hierárquica de complexidade proposta pela taxionomia utilizada.

Na categoria *reorganização* o aluno deverá analisar, sintetizar e/ou reorganizar as idéias e informações explicitamente contidas no texto.

No nível da *compreensão inferencial* o aluno deverá ser capaz de projetar tendências ou seqüências além dos dados proporcionados no documento, a fim de determinar implicações, conseqüências, efeitos. As inferências feitas pelos alunos, neste nível, ocorrem a partir:

- a) das idéias e informações explicitamente contidas no texto;
- b) de sua intuição;
- c) de suas próprias experiências como base para conjecturas e hipóteses.

No que se refere à categoria da *avaliação*, as respostas dos alunos requerem um julgamento avaliativo dos fatos ocorridos no texto. O comportamento avaliativo do texto compreende qualidades de aceitação, expectativa, valor e probabilidade de

ocorrência. Podem ocorrer com base em elementos circunstanciais que o aluno identifica no próprio texto ou com base nas próprias experiências do aluno: seu código moral ou sistema de valores.

*Texto:* qualquer forma de comunicação que transponha uma mensagem.

*Texto escrito:* forma de comunicação que transpõe uma mensagem transmitida por símbolos lingüísticos, pertencentes ao sistema de linguagem visual.

*Texto oral:* forma de comunicação que transpõe uma mensagem transmitida por símbolos lingüísticos, transmitidos fonicamente, pertencentes ao sistema de linguagem sonora.

### NOTAS DE REFERÊNCIAS

<sup>1</sup>VIEIRA, Maria Celina Teixeira. Levantamento das dificuldades de alunos de 1º ano da Universidade na compreensão de materiais escritos: pesquisas exploratórias em ação. São Paulo, PUC, tese de mestrado, 1981. p. 74

<sup>2</sup>CARVALHO, Inaiã Maria Moreira de. A escolarização em famílias de classe trabalhadora. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (42):34, ago, 1982.

<sup>3</sup>WACHOWICZ, Lilian, coord. Avaliação da implementação dos centros de excelência do magistério do Paraná; resultados preliminares relativos aos projetos de convênio 77/80 UFP/SEED. Curitiba, 1981. 31 p. Mimeografado.

<sup>4</sup>GUTIERREZ, Francisco. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo, Summus, 1978, p. 24

<sup>5</sup>SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Olinda, 1983. p. 2. Mimeografado.

<sup>6</sup>SAVIANI, p. 2

<sup>7</sup>KELLY, Albert Victor. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. p. 10

<sup>8</sup>LIMA, Lauro de Oliveira. Escola no futuro. São Paulo, Encontro, 1966. p. 108

<sup>9</sup>PARECER Nº 853/71. Núcleo Comum para os Currículos do Ensino de 1º e 2º graus. Conselho Federal de Educação, Câmara de 1º e 2º Graus, 12 de novembro de 1971.

<sup>10</sup>SILVA, Ezequiel Theodoro da & MAHER, Patrick. Leitura: uma estratégia de sobrevivência. Ciência e Cultura. São Paulo, 30(12):1431, dez. 1978.

<sup>11</sup>BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. Curitiba, UFP, tese de mestrado, 1981. p. 36

<sup>12</sup>BLOOM, Benjamin S. et alii. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972. p. 76.



<sup>13</sup>BLOOM, p. 76

<sup>14</sup>SILVA, p. 1431-1435

<sup>15</sup>BERLO, David K. O processo da comunicação. 4.ed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1972. p. 66.

## CAPÍTULO 2

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO TERMO COMPREENSÃO

#### 2.1.1 Considerações preliminares sobre o termo compreensão

O termo compreensão, do latim *comprehensione*, aparece com diferentes significados, dependendo do contexto em que está inserido. De modo geral, é relativamente corrente seu uso em pedagogia, uma vez que ao "resultar de uma relação significativa estabelecida entre objetos, eventos, ações, um conjunto de causas e conseqüências..."<sup>1</sup> se constitui num dos objetivos das aprendizagens.

Freqüentemente, os especialistas em educação e pesquisadores desta área evitam o uso da palavra compreensão porquanto as diferentes concepções psicológicas que procuram explicar o processo da aprendizagem podem gerar certa confusão no uso do termo. Entretanto, não é possível ignorar que a nível de sala de aula os professores das diferentes áreas de ensino e em todos os graus de escolaridade têm como objetivo a compreensão da matéria. Nesse sentido, o termo compreensão pode indicar a aquisição de habilidades que vão desde o domínio da comunicação numa simples demonstração de ações, como também pode exigir o conhecimento de noções indispensáveis à clarificação e acesso a novos conceitos ou novas descobertas e realizações.

Tendo em vista o exposto, primeiramente buscar-se-á na filosofia, fundamentos teóricos para elucidar alguns termos que

podem ser confundidos com o conceito de compreensão. A seguir, este conceito será tratado de acordo com seu uso no ambiente escolar. Por último, procurar-se-á caracterizá-lo levando-se em consideração os objetivos propostos no presente estudo.

### 2.1.2 Fundamentação teórico-filosófica

A busca de um sentido mais profundo para esclarecer e situar o termo compreensão, numa perspectiva teórica, recai num problema fundamental de hermenêutica. Nesta área do conhecimento humano, a compreensão é tratada sob o prisma filosófico em sua essência e em suas estruturas, em suas condições e em seus limites. Embora não caiba aqui realizar todo o retrospecto histórico-filosófico de como a palavra foi usada, desde a sua origem, destacar-se-á alguns pontos que contribuem para caracterizar e elucidar o conceito. De acordo com Emerich CORETH, é na seqüência evolutiva das experiências humanas que se pode estabelecer certas diferenças e interferências que levam a um melhor esclarecimento do termo.<sup>2</sup> Assim, a primeira dessas experiências do conhecimento humano reside na evolução histórica da dualidade *razão versus intelecto*. Para o citado autor é o estudo dessa dualidade que possibilita chegar a uma definição do que é compreensão e interpretação, dois termos que se opõem mas freqüentemente são confundidos no decorrer da história. Desse modo,

'Compreender' significa a imediatez da visão da inteligência que apreende um sentido. 'Interpretar', ao contrário, quer dizer a mediação pelo conhecimento racional, que pressupõe a imediatez da compreensão prévia, mediando-a, porém, racionalmente por decomposição, fundamentação e explicação e elevando-a assim à imediatez mediata de uma compreensão aprofundada e expressamente desenvolvida'.<sup>2</sup>

A proposição anterior, além de delimitar as atribuições dos dois termos, deixa claro que toda compreensão precede a interpretação e que esta não só depende da primeira como constrói suas bases naquela.

Outro termo que aparece na sequência evolutiva das experiências humanas e vem confrontar-se com o termo em questão é *explicar*. Seu surgimento ocorre quando se dá a oposição entre ciências da natureza e ciências da história, chamada por DILTHEY, citado por CORETH, "ciências do espírito".<sup>4</sup> Explicar significa fazer uma regressão causal de um fenômeno particular a leis gerais, ou seja, é preciso se conhecer o nexo de causas e efeitos de um fenômeno para se poder explicar. Mas, para compreender é preciso ter uma apreensão mais alta de sentido, que ultrapassa qualquer explicação causal. Isto pode ocorrer, por exemplo, na compreensão estética que envolve uma certa sensibilidade para elementos de forma pictórica, escultural, musical e literária. Na linha desse raciocínio, "as ciências da natureza explicam, as do espírito compreendem".<sup>5</sup>

Essa afirmativa não exclui o fato de que existe uma compreensão mais abrangedora que segundo o próprio CORETH precede a oposição metodológica de *explicar* e *compreender*. O pesquisador das ciências naturais precisa antes compreender o fenômeno individual em seu conteúdo, sua estrutura, antes de poder explicá-lo causalmente. Entende-se, pois, que "até uma fórmula matemática ou um cálculo qualquer que pretendam *explicar* alguma coisa, precisam ser *compreendidos*, sem o que não diriam nada".<sup>6</sup>

Além do esclarecimento das oposições *intelecto versus razão*, *interpretação versus compreensão*, *explicar* e *compreender*

como básicas para se fundamentar o significado de compreensão, outro conceito importante é o de que *compreender é apreender o sentido de alguma coisa*. Ora, a palavra *sentido* se funda sobre o significado das idéias e dos fenômenos e pressupõe sempre uma compreensão humana, isto é, um sentido estabelecido pelos homens. Nesse aspecto, DEWEY diria que é impossível apreender o significado sem que os acontecimentos e a própria situação vivida pelo sujeito estabelecessem um relacionamento entre os fatos, levando-o a "notar como opera ou funciona, que conseqüências traz, qual a sua causa e possíveis aplicações".<sup>7</sup> Deste modo, o ato de compreender pode estar relacionado aos mais variados contextos e situações com os quais se possa deparar. Assim, segundo CORETH, o termo gera significações e relações distintas, existindo, pois, diversas formas de compreensão: a humana; a objetiva; a prática; a histórica e a compreensão da natureza.

A *compreensão humana* vincula-se à comunicação lingüística dos seres, isto é, ocorre durante o diálogo. Este fato ocasiona duas dimensões para o conceito em pauta: uma ligada ao fator pessoal; outra, ao fator objetivo. Ora, todo diálogo implica no entendimento, *com alguém, sobre alguma coisa*. No primeiro momento, a compreensão se relaciona ao conhecimento do outro - a familiarização com sua personalidade, seu modo de pensar, falar, agir, permitem apreender o que ele pensou. No segundo momento, o compreender se funda no assunto tratado - é possível compreender o que é pensado na palavra, o conteúdo do falar significativo.

A *compreensão objetiva* vincula-se ao domínio do sentido de qualquer sinal estabelecido pelo homem. Assim, a palavra escrita ou falada pressupõe um sinal, na medida em que aponta pa-

ra além de si mesma e significa um estado de coisas ou conteúdo de um sentido. No sinal há sempre um *sentido* estabelecido pelos homens, com uma determinada intenção, dirigindo-se à compreensão de outros homens. Para compreender o sinal é preciso então, apreender o sentido a ele atribuído.

A *compreensão prática* diz respeito ao saber lidar com um objeto de uso prático - um instrumento, um dispositivo técnico, por exemplo. Essa compreensão ocorre a partir do conhecimento prático da coisa (sua peculiaridade, finalidade, maneira de correto manuseio) que abre uma relação ou estrutura de sentido.

A *compreensão histórica* vincula-se ao ato de compreender homens do passado, suas ações e obras, seus destinos e decisões em seu contexto histórico. Embora esse tipo de compreensão seja mediado por testemunhos objetivos da história (coisas produzidas pelos homens, seus instrumentos, edifícios, obra de arte) faz parte da compreensão humana. A diferença entre elas reside nos meios que se tem para chegar ao sentido. Na compreensão humana conta-se com a linguagem falada, no diálogo. Na compreensão histórica, depende-se da palavra escrita num dado texto.

A *compreensão da natureza*, ao contrário das anteriores, não implica a compreensão humana que pressupõe um sentido estabelecido pelos homens. Isto ocorre porque já existiam na natureza conteúdos e relações de sentido, anteriores a ação humana, criadora do sentido, que podem ser perceptíveis aos homens nas coisas que a própria natureza ordena com sucesso. Desse modo, é possível reconhecer que também existe uma *configuração de sentido* tanto nas coisas mortas da natureza (como na estrutura de um cristal), como principalmente nos seres vivos (uma flor, um animal). Nesse sentido, convém assinalar que esse tipo de com-

preensão antecede qualquer tentativa de explicação causal, ligada apenas a aspectos quantitativos das ciências modernas. É um tipo de compreensão inapreensível por um modo de explicação causal - que recai numa compreensão pré-científica da natureza, implicando assim, uma concepção filosófica: fenomenológica-morfológica.<sup>8</sup>

A partir dessas colocações, pode-se dizer que é possível se relacionar compreensivamente com coisas bem diversas. Compreende-se a linguagem oral e escrita, compreendem-se outros tipos de sinais estabelecidos pelos homens, compreende-se por meio de ações que se atingiu um objetivo, compreendem-se certas ações, condições e intenções por meio de relacionamento de causa e efeito, compreendem-se obras de arte em seu conteúdo de sentido e de valor. Enfim, pode-se dizer que cada vez que se apreendeu o significado de alguma coisa, fenômeno ou acontecimento, houve compreensão.

### 2.1.3 O significado da compreensão no âmbito escolar

As considerações teóricas feitas anteriormente permitem identificar no âmbito escolar, alguns conceitos práticos que a compreensão assume, dependendo dos objetivos e da prática desenvolvida em cada área de conhecimento, constantes no planejamento curricular.

Numa primeira abordagem, compreensão pode ser definida como uma atuação para o atingimento de um objetivo, uma demonstração por meio de ações, uma prova. Nesse sentido, a compreensão é o resultado da simples demonstração de uma sequência de habilidades exigidas na realização de uma determinada tarefa, não implicando, necessariamente, na compreensão de princípios



envolvidos em cada habilidade. Exige, sim, uma relação entre o que foi comunicado e a atuação do sujeito. Por exemplo, após a descrição de como proceder para alcançar um destino de carro, fazer um bolo, conduzir um experimento em ciência elementar, a pessoa demonstra que compreendeu o que lhe foi comunicado por meio de suas ações e realizações.

Em segundo lugar, a compreensão pode estar relacionada à apreensão intelectual do sentido de uma expressão verbal ou de uma razão, à natureza de uma coisa, estabelecendo as relações de causa e efeito ou as relações de fim e de meio. Nesse sentido, a compreensão pode estar ligada a assuntos relacionados com a História, Geografia, Literatura e Biologia. Esse tipo de entendimento implica a consideração de ações, condições e intenções, exigindo um relacionamento de causa e efeito entre elas. É o caso de se entender história, geografia, atualidades, literatura e biologia que implica a compreensão de causa e efeito, uma capacidade de seguir um argumento sustentado e um poder de avaliação.<sup>9</sup>

Numa terceira abordagem, a compreensão pode aparecer como apreensão pelo conhecimento, isto é, a capacidade de fazer corresponder ou aplicar a algo os conhecimentos já recebidos, explicando ou gerando novos fenômenos. Esse tipo de compreensão é comum em Ciências e a respectiva aplicação das leis de ciência para explicar novos fenômenos. Por exemplo: "a compreensão do procedimento da luz em reflexão, refração e difração, ou o desenvolvimento das reações químicas no funcionamento da transmissão genética".<sup>10</sup>

Numa quarta abordagem a compreensão pode ser definida em termos de Matemática. Neste caso, está relacionada à capacida-

de discernimento de propriedades formais como contar, medir e agrupar; em seguida, a habilidade de conceitualizar tais propriedades. Finalmente, inclui a capacidade de utilizar tais idéias em linhas dedutivas de pensamento.

Numa outra definição, compreender diz respeito a "fazer uma idéia clara das coisas, aperceber-se, penetrar, sentir".<sup>11</sup> Aqui o termo em estudo está ligado a matérias referentes à compreensão estética, envolvendo uma certa sensibilidade para elementos de forma pictórica, escultural, musical e literária.

Finalmente, compreender alguma coisa pode ligar-se à idéia de dar a essa coisa um sentido claro, decifrando-a, interpretando-a.<sup>12</sup> Nessa perspectiva, o termo pode estar relacionado com o estudo de uma língua, como instrumento de comunicação de mensagens orais e escritas. Para isso o aluno precisará dominar os elementos lingüísticos assim como as estruturas sintáticas e as referências semânticas dessa língua.

Em resumo, todas as abordagens aqui mencionados, de uma forma ou de outra, prendem-se ao vocabulário dos professores das diferentes disciplinas escolares. Mas, é nesta última que o termo encontra maior tratamento e atenção, sobretudo na área de Comunicação e Expressão, ao desenvolver os objetivos de Língua Portuguesa.

Não obstante a diversidade dos meios e formas de comunicação existentes, a linguagem verbal é o código amplamente utilizado na comunicação das pessoas, constituindo-se num instrumento de pensamento, de expressão emocional ou afetiva e de intercomunicação social. Na verdade, é por meio dos aspectos referentes à linguagem que o homem consegue liberar e expressar qualquer tipo de pensamento e por outro lado, compreender a ga-

ma de mensagens que lhe é transmitida na intercomunicação social. Para CORETH,

todo nosso horizonte de compreensão, pelo qual se torna possível a compreensão de cada uma das coisas, é sempre um determinado mundo linguístico, ou seja, um mundo aberto pela linguagem, linguisticamente interpretado, linguisticamente mediado, e isso numa língua sempre determinada, historicamente recebida por tradição, língua em que crescemos, em que vivemos e pensamos e na qual se realiza a nossa compreensão.<sup>13</sup>

Assim, é fácil entender a razão pela qual a maior parte dos estudos referentes à compreensão dizem respeito aos aspectos linguísticos, principalmente quanto ao texto escrito.

#### 2.1.4 A compreensão vista como processo e como produto

A compreensão de textos, de modo geral, está mais relacionada às habilidades de leitura e é amplamente enfatizada pelos pesquisadores ligados ao estudo da língua, ou mesmo pelos psicólogos que procuram explicar certos mecanismos que entram na sua realização.

De acordo com a literatura disponível, a compreensão de texto é tratada sob dois enfoques diferentes: como processo e como produto.<sup>14</sup> Como processo, os estudos procuram focalizar a compreensão enquanto operações mentais que ocorrem na cabeça do leitor ou daquele que enfrenta a comunicação de um texto. Como produto, os estudos procuram focalizar esses processos de compreensão por meio de comportamentos produzidos depois que esta aconteceu. Nesse sentido, a compreensão pode ser observada em termos de comportamentos expressos, como em respostas a testes, organizados, tendo em vista níveis de compreensão evidenciados por certas habilidades de compreensão na leitura.

2.1.4.1 A compreensão como processo - Os trabalhos realizados no sentido de estudar a compreensão enquanto processo, procuram identificar, explicar e interferir nos mecanismos mentais que ocorrem no momento em que o indivíduo está diante de um texto. Aqui, despontam, de modo geral, as pesquisas realizadas pelos psicolinguistas, voltadas para a compreensão de textos escritos. Seus trabalhos caracterizam-se pela combinação da teoria psicológica e da teoria linguística, cujo modelo fundamental assenta-se na união da capacidade perceptiva com a capacidade cognitiva durante o processo de compreensão.

De acordo com esses estudos, as atividades cognitivas presentes na interpretação de um texto, vão além da simples decodificação de elementos verbais (linguísticos e semânticos), pois requerem maior atenção no que se refere às relações e à organização de elementos conceituais ou informacionais que se efetuam na mente do sujeito quando um texto lhe é apresentado. Tal concepção fundamenta-se na crença de que o principal fator que influencia a aprendizagem é o conjunto de idéias presentes num indivíduo, bem como suas propriedades organizacionais num assunto específico.<sup>15</sup>

Na linha desse raciocínio, compreender um texto evidencia a focalização de uma interpretação unificada do mesmo. Não se trata de assimilar enunciados independentes um dos outros, mas sim, assimilar as relações que cada um deles tem no domínio conceitual do texto. Além do mais, esses enunciados também se relacionam com os conhecimentos anteriores de que dispõe o aprendiz e o modo como as informações são dispostas e comunicadas no texto.

Aos mecanismos empregados para que se chegue a essa in-

interpretação unificada do texto, Jean FRANÇOIS e Liliane VEZIN chamam de *compreensão extensiva* e *compreensão focalizada*.<sup>16</sup> A primeira, diz respeito ao significado de cada enunciado isolado enquanto informação autônoma, sendo ainda parcial. A segunda, se refere ao significado advindo das relações entre o conjunto de enunciados que formam o texto. Em ambos os casos, os enunciados estão relacionados aos conhecimentos anteriores do aprendiz e o domínio de seu significado depende das discriminações e deduções geradas pelos conceitos e informações transmitidas na rede dessas ligações. Assim sendo, de acordo com os citados autores, no momento em que se efetua na mente do estudante a passagem da compreensão extensiva para a compreensão focalizada, o texto se torna claro para este e é aprendido.

Nessa perspectiva, acredita-se que é possível facilitar a compreensão do texto, por meio dos próprios elementos que o constituem. Isto quer dizer que a compreensão e o estudo de um texto podem ser orientados de modo que seja possível efetuar as confrontações necessárias para colocar em evidência as interpretações pertinentes ao domínio conceptual que se quer colocar à disposição da aprendizagem. Essa orientação da atividade de estudo é efetuada graças aos dados contextuais que poderão estar dispostos em ordem de apresentação dos enunciados ou pela utilização de informações adjuntas.<sup>17</sup>

Outros trabalhos já foram elaborados nessa linha de orientação e reúnem em seu bojo a tentativa de construir uma estrutura de conhecimento cuja significação representa uma papel dominante. Segundo Denise BRAGA, estudos realizados por autores estrangeiros como KINTSCH em 1978, VAN DIJK em 1980 e MEYER em 1975, procuram evidenciar que o processo de compreensão e re-

tenção de textos depende de fatores intra-textuais e extra-textuais.<sup>18</sup> Intra-textuais sob o ponto de vista de que a própria maneira como o texto é estruturado influencia a compreensão e a retenção deste, sem que estas dependam do ponto de vista do leitor. Extra-textuais no que se refere às estratégias ou operações programadas que levam as pessoas a construir uma base da compreensão do texto. Neste caso, a compreensão de texto é entendida como um processo de redução semântica. Assim, segundo VAN DIJK, citado por BRAGA, "o receptor tende a reter apenas as informações mais abrangentes, ou as que ele considera relevantes para o significado global do texto. As informações menos relevantes, ou seja, os detalhes do texto, tendem a ser apagados, englobados em uma proposição mais abrangente, ou generalizados".<sup>19</sup>

Nessa linha de pesquisa alguns estudos já estão sendo desenvolvidos no Brasil. É o caso de VECHIA em 1981, RONCA em 1976, BRAGA em 1983. Estes trabalhos serão apresentados com mais detalhes no item 2.3 da presente revisão de literatura, cujo título é: fatores que podem interferir na capacidade de compreensão de textos.

2.1.4.2 A compreensão como produto - Desta abordagem fazem parte os estudos que procuram evidenciar certos tipos de comportamentos que manifestam a ocorrência da compreensão.

Esses comportamentos são descritos em forma de habilidades numa ordem crescente de complexidade, exigindo operações mentais cada vez mais profundas. De modo geral, tais comportamentos são descritos em termos de leitura.

Os níveis de compreensão de leitura identificados pelos

pesquisadores nesta área, vão desde a compreensão literal do texto até níveis mais complexos como: interpretar, fazer inferências, generalizações, fazer apreciação crítica.

De forma sintética, pode-se dizer que a compreensão de texto abrange três tipos principais: compreensão literal, interpretação e apreciação crítica.

A compreensão literal diz respeito às habilidades de obter o sentido primário, direto, explícito da mensagem lida. Aqui, o leitor é capaz de responder a um questionário sobre o que estava explícito e claro num trecho. Este é o primeiro degrau na escalada das habilidades de compreensão de texto.

A interpretação dá margem a obtenção do sentido implícito da mensagem. Aqui, a mensagem do texto lido pode sugerir associações que vão além das sugeridas pelo próprio texto. O leitor é capaz de tirar conclusões, fazer generalizações, perceber o propósito do texto, enfim, na interpretação há sempre uma elaboração pessoal que transcende o significado literal do texto. Segundo RICOEUR, a interpretação "é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar níveis de significação implicados na significação literal".<sup>20</sup> A interpretação é, portanto, uma habilidade que requer aquisição de idéias adquiridas anteriormente, exigindo maior profundidade que a compreensão literal.

A apreciação crítica abrange os dois primeiros tipos de compreensão e ainda inclui avaliação, julgamento de qualidade, de valor, de veracidade, de validade do texto lido.

Cada tipo de compreensão de texto aqui descrito, inclui ainda tarefas mais específicas que expressam acuradamente cada uma das habilidades de compreensão. Nesse sentido, para GUSZACK,

citado por SANTOS, as habilidades de compreensão se constituem em:

- a) reconhecimento - localização de informações explicitadas no texto;
- b) recordação - lembranças das informações explicitadas no texto;
- c) conjectura - antecipação do que pode acontecer a partir de uma informação dada;
- d) explanação - inferência de razões, conclusões e idéias principais;
- e) avaliação - julgamento do trabalho em termos de aceitabilidade e probabilidade.<sup>21</sup>

Para SMITH, também citado por SANTOS, são três os níveis que evidenciam compreensão:

- a) nível literal - no qual o aluno deve demonstrar o domínio imediato do material e a memória para detalhes específicos;
- b) nível inferencial - onde o leitor deve ser capaz de organizar o material lido, relacionando-o com outras informações; inclui também a interpretação, onde o leitor entre outras atividades, procura fazer relações de causa e efeito, antecipar finais e fazer comparações;
- c) nível elaborativo - neste nível o leitor faz conexões de longo alcance, já é capaz de produzir idéias originais, julgar o valor e a qualidade de uma determinada passagem, realizar aplicações a nível de futuro, em diferentes situações e principalmente levantar hipóteses.<sup>22</sup>



Entretanto, não obstante a diversidade de modelos referentes às habilidades de compreensão, a maioria deles teve como respaldo teórico, ou "pelo menos fontes de inspiração"<sup>23</sup> as taxonomias de BLOOM e seus colaboradores.

Para BLOOM, o termo compreensão foi usado num sentido mais amplo, relacionado a uma variedade de comunicações, indo além das enfocadas em materiais verbais ou escritos. Segundo o referido autor, a "compreensão refere-se àqueles objetivos, comportamentos ou respostas que representam um entendimento da mensagem literal contida numa comunicação".<sup>24</sup>

Além do mais, para o citado autor, as habilidades de compreensão fazem parte de um 2º nível de comportamento dentro da ordem hierárquica em que as habilidades cognitivas podem ocorrer. Nesta perspectiva, são seis os níveis hierárquicos de complexidade apresentados por BLOOM: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação.<sup>25</sup>

Em se tratando de compreensão, BLOOM reconhece nessa categoria três tipos de comportamentos, também de natureza hierárquica: translação, interpretação e extrapolação. Deste modo, a translação é a capacidade de encontrar o significado exato de cada uma das diversas partes de uma comunicação (palavras, frases, estratégias de expressão empregadas pelo autor em termos de contexto adjacente e/ou imediato).

A interpretação é a capacidade de, após a translação das partes principais da comunicação, ir além dessa interpretação parcelada e compreender as relações entre essas partes, de alcançar uma visão total do conteúdo da comunicação e relacioná-lo com o seu próprio cabedal de experiências, de fazer inferências e generalizações, de tirar conclusões.

A extrapolação é a capacidade de transladar e interpretar a comunicação e, além disso, projetar as tendências ou seqüências além dos dados proporcionados no texto, a fim de determinar implicações, conseqüências, corolários, efeitos que estão em conformidade com as condições literalmente descritas na comunicação original.

Baseado não apenas no trabalho desenvolvido por BLOOM, mas também por James GUSZACK, entre outros autores, BARRET, citado por SILVA, propôs uma outra taxionomia na qual ele procurou detalhar em pequenas tarefas cada categoria ou tipos de compreensão. Por se tratar de um trabalho cujo sistema de categorização inclui mais especificamente todos os tipos de compreensão até aqui já apresentados pelos outros autores, a *Taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas da compreensão em leitura*,<sup>26</sup> formulada por BARRET, será transcrita a seguir, na íntegra, pois servirá de apoio para a formulação do instrumento desta pesquisa.

#### 2.1.4.2.1 Taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas da compreensão em leitura

1 COMPREENSÃO LITERAL - focaliza as idéias e informações que estão explicitamente inseridas no texto. Neste nível, os propósitos e questões ou perguntas que levam à compreensão na leitura variam de simples a complexas, tendo as seguintes características:

1.1 *Reconhecimento* - exige que o aluno localize ou identifique idéias ou informações explicitamente inseridas no texto ou em exercícios que utilizem as idéias explícitas e informações no texto.

1.1.1 *Reconhecimento de detalhes* - pede-se ao aluno que localize ou identifique fatos - como por ex., nome de personagens, o tempo da estória, o lugar da estória.

1.1.2 *Reconhecimento de idéias principais* - localizar ou identificar um enunciado explícito no/ou do texto que é a idéia principal do parágrafo ou de uma porção maior do texto.

1.1.3 *Reconhecimento de seqüência* - localizar ou identificar a ordem dos acontecimentos explicitamente inseridos no texto.

1.1.4 *Reconhecimento de comparação* - localizar ou identificar semelhanças e diferenças dos personagens, tempo, espaço, que estão explicitamente inseridos no texto.

1.1.5 *Reconhecimento de relações de causa e efeito* - localizar ou identificar as razões explícitas que geraram acontecimentos ou ações no texto.

1.2 *Memória* - exige que o aluno produza de memória idéias e informações explicitamente enunciadas. Tarefas:

1.2.1 memória de detalhes

1.2.2 memória de idéias principais

1.2.3 memória de seqüência

1.2.4 memória de comparação

1.2.5 memória de relação de causa e efeito

1.2.6 memória de traços de personagens.

2 *REORGANIZAÇÃO* - exige que o aluno analise, sintetize, e/ou reorganize as idéias e informações explicitamente contidas no texto. Para o desempenho dessas tarefas, o aluno poderá utilizar o mesmo enunciado do autor do texto ou traduzi-lo em suas próprias palavras. As tarefas de reorganização são:

2.1 *Classificar* - pede-se ao aluno que coloque pessoas,

coisas, lugares e/ou acontecimentos em categorias.

2.2 *Esboçar* - organizar o texto em forma de esboço usando enunciados próprios ou enunciados parafraseados do texto.

2.3 *Sumarizar* - condensar o texto usando enunciados próprios ou parafraseados do texto.

2.4 *Sintetizar* - consolidar idéias explícitas ou informações utilizando mais de uma fonte.

3 COMPREENSÃO INFERENCIAL - o aluno demonstra compreensão inferencial quando ele: 1. usa idéias e informações explicitamente contidas no texto; 2. sua intuição e 3. suas experiências como base para conjecturas e hipóteses. As inferências feitas pelo aluno podem ser tanto de natureza convergente ou divergente. Ao aluno pode ser pedido o comportamento racional que o levou a fazer a inferência. Geralmente, a compreensão inferencial é estimulada através dos propósitos para leitura e perguntas do professor que exigem raciocínio e imaginação que vão além do texto lido.

3.1 *Inferir detalhes de suporte* - fazer conjecturas sobre fatos adicionais que o autor poderia ter utilizado no texto tornando este mais informativo, interessante ou agradável.

3.2 *Inferir idéias principais* - dar a idéia principal, significado geral, tema, ou moral da estória que não está explicitamente contida no texto.

3.3 *Inferir sequência* - fazer conjecturas sobre qual ação ou incidente teve lugar entre duas ou mais ações ou acontecimentos descritos; ou fazer hipóteses do que aconteceria se a estória não terminasse.

3.4 *Inferir comparações* - inferir semelhanças e diferenças entre personagens, tempos e lugares. Estas comparações

inferenciais giram em torno de idéias como: *aqui e ali*, *agora e depois*, *ele e ela*, *ela e ele*.

3.5 *Inferir relações de causa e efeito* - hipotetizar os motivos que levam as personagens a agir e o inter-relacionamento personagem-tempo, personagem-lugar. Fazer conjecturas sobre o que levou o autor a incluir certas idéias, palavras, caracterizações, e ações em seu enunciado.

3.6 *Inferir traços de personagens* - hipotetizar a natureza dos personagens baseando-se em dados explicitamente contidos no texto.

3.7 *Interpretar linguagem figurativa* - inferir significado literal através do enunciado figurativo usado pelo autor.

4 AVALIAÇÃO - neste nível as perguntas do professor exigem respostas que indicam que o aluno faz julgamento avaliativo do texto, comparando as idéias contidas no texto com um critério externo dado pelo professor, outras autoridades, ou outras fontes; ou ainda, com critério interno representado por suas próprias experiências, seus conhecimentos, seus valores. A avaliação lida essencialmente com julgamento e focaliza qualidades de exatidão, aceitação, expectativa, valor e probabilidade de ocorrência. O pensamento avaliativo pode ser demonstrado através de:

4.1 *Avaliação de realidade ou fantasia* - Isto poderia acontecer? Tal questão faz com que o aluno julgue baseando-se em suas próprias experiências.

4.2 *Avaliação de verdade ou opinião* - o autor dá base adequada para suas conclusões? O autor está tentando influenciar o leitor? Perguntas desse tipo exigem que o aluno analise e avalie a intenção do autor.

4.3 *Julgamento e adequação e validade* - a informação apresentada no texto pode ser comparada com a de outras fontes? O leitor vai comparar fontes de informação, mantendo uma atitude de concórdia ou discórdia, completo ou incompleto.

4.4 *Julgamento de apropriação* - qual a parte do enunciado que melhor descreve o personagem central? Esta pergunta exige que o aluno faça um julgamento sobre a relativa apropriação das diferentes partes do texto.

4.5 *Julgamento de valor, expectativa e aceitação* - o personagem estava certo ou errado? O seu comportamento foi bom ou mau? Perguntas desse tipo exigem que o leitor faça um julgamento baseado em seu código moral, ou sistema de valores.

5 *APRECIACÃO* - a apreciação engloba todas as dimensões cognitivas já citadas, porque lida com o impacto estético e psicológico que o texto exerce sobre o leitor. A apreciação exige que o aluno seja emocionalmente e psicologicamente sensível à passagem e reaja quanto ao valor dos seus elementos psicológicos e artísticos. Na apreciação pode-se incluir o conhecimento sobre o assunto e a resposta emocional às técnicas literárias, forma estilos e estruturas.

5.1 *Resposta emocional ao conteúdo* - verbalizar suas emoções sobre o texto segundo seu interesse, excitação, aborrecimento, medo, ódio, contentamento etc... Trata do impacto emocional que o texto exerce sobre o leitor.

5.2 *Identificações com personagens ou situações* - demonstrar sensibilidade, simpatia e empatia para com acontecimentos ou personagens descritos pelo autor.

5.3 *Reações à linguagem usada pelo autor* - responder à habilidade do uso da linguagem do autor em termos de dimensão

semântica do enunciado: denotação e conotação.

5.4 *Imagens* - verbalizar seus sentimentos em relação à habilidade artística do autor no uso de palavras que levam o leitor a visualizar, sentir, escutar, etc...

2.1.4.2.2 Adaptações da taxionomia de Barret, para elaboração do instrumento de pesquisa - Com o intuito de avaliar os níveis de compreensão de textos alcançados pelos alunos de 5ª e 8ª séries do 1º grau, foi elaborado um instrumento de pesquisa, que teve como referencial teórico as categorias e subcategorias estabelecidas por BARRET na taxionomia formulada pelo mesmo autor.

Entretanto, o modo como as habilidades de compreensão são apresentadas na referida taxionomia, nem sempre se ajustam aos critérios de operacionalidade, clareza e objetividade exigidos pelo estudo. Por isso, foram necessárias algumas alterações na sua forma original de modo que se pudesse garantir melhores resultados na obtenção das respostas dos alunos, evidenciando com a maior clareza possível, os níveis de compreensão em que estes se encontram.

Desse modo, a primeira modificação levada a efeito foi se considerar o item 1.2 *Memória*, pertencente à categoria 1. *Compreensão Literal*, como parte integrante do item 1.1 *Reconhecimento*, pertencente a mesma categoria. Tal medida foi tomada para evitar a inclusão, no instrumento, de questões que requeressem respostas orais dos estudantes.

No que se refere à categoria 2. *Reorganização*, duas alterações foram efetuadas. Decidiu-se, primeiramente, omitir a subcategoria 2.3 *Sumarizar*, para evitar o surgimento de ambi-

güidades entre esta e o nível 2.2 *Esboçar*, na elaboração das tarefas visando avaliar esses níveis de compreensão. Assim, conservou-se a subcategoria 2.2 *Esboçar* que oferece mais facilidade para ser operacionalizada em questões práticas. A segunda modificação neste nível, foi a retirada da subcategoria 2.1 *Classificar* para incluir em seu lugar a subcategoria *Analisar*. A inclusão do item *Analisar* aconteceu tendo em vista a reciprocidade existente entre esta e a subcategoria 2.4 *Sintetizar*. Ora, síntese e análise são dois procedimentos que não existem isoladamente, mas coexistem em toda atividade intelectual, havendo entre elas uma interação constante. Enquanto que para sintetizar o indivíduo isola aspectos secundários e capta o fundamental dentro de um conjunto de informações, para analisar, este divide os elementos de um conjunto, ordenando-os.

Quanto a categoria 3. Compreensão Inferencial, foram excluídas as duas últimas subcategorias propostas por BARRET, 3.6 *Inferir traços de personagens* e 3.7 *Interpretar linguagem figurativa*. Esses dois aspectos pressupõem um texto cuja narrativa ofereça maiores elementos ao leitor para inferir o que é pedido. Entretanto, os textos selecionados neste trabalho não reúnem condições, nem pela estrutura vocabular, nem pelo tamanho de sua narração, de que o leitor demonstre este nível de compreensão.

Na categoria 4 Avaliação, procurou-se sintetizar as habilidades propostas por BARRET em apenas duas questões que oportunizassem diferentes formas de julgamento. A primeira delas foi chamada de 4.1 *Julgamento textual*, representando uma forma de avaliação mais elementar. Pressupõe que o estudante faça o seu julgamento com base nas informações, idéias e acontecimen-



tos explicitamente inseridos no texto. O julgamento neste nível, prende-se a elementos circunstanciais que os alunos identificam no texto, sem alterá-los. A segunda questão foi chamada de 4.2 *Julgamento com base em suas experiências*. Esse tipo de avaliação pressupõe um modo de julgamento mais complexo, hierarquicamente superior ao primeiro. Este tipo de julgamento exige respostas que evidenciem tomada de decisões, baseadas nas próprias experiências dos alunos, em seu código de moral, ou sistema de valores.

Finalmente decidiu-se excluir a categoria 5 *Apreciação*, por esta exigir maior amadurecimento e preparo do aluno quanto aos aspectos estilísticos do texto. Na verdade, os alunos de 5ª série, não dispõem ainda destes subsídios teóricos, visto que estes são ofertados a partir da 8ª série do 1º grau, estendendo-se ao 2º grau.

## 2.2 FORMA DE APRESENTAÇÃO DE UM TEXTO RELACIONADO À SUA COMPREENSÃO

Quando se fala em texto, tem-se em mente qualquer forma de comunicação que transponha uma mensagem. Existem variadas formas por meio das quais se pode receber as diferentes mensagens que a vida quotidiana nos oferece: as imagens, os filmes, os desenhos, a dança, a música, por exemplo, se constituem em textos. Porém, uma das maneiras mais importantes pela qual se efetiva a comunicação dentro do grupo social, é sem dúvida, pela linguagem verbal. É ainda, este tipo de linguagem, tanto na forma oral como na forma escrita, que está presente no comentário de um desenho, acompanha a imagem de um filme, enfim, que se combina a outras formas de comunicação constituindo nessa

combinação códigos distintos que elaboram uma mensagem mais compacta.

Em se tratando do ambiente escolar, verifica-se profundo inter-relacionamento entre a comunicação e a aprendizagem, porquanto, "tanto as teorias da aprendizagem que se baseiam na relação estímulo resposta, como as que têm uma fundamentação estrutural, pressupõem a necessidade da resposta do sujeito receptor para verificar a eficiência da informação".<sup>27</sup>

Entretanto, nenhuma resposta do sujeito receptor será possível, se este não compreender o código por meio do qual a informação lhe foi passada. Nessa perspectiva, tem-se bem claro que apesar de se viver na era da comunicação e existirem variados e sofisticados meios de se emitir mensagens, a escola se utiliza enfaticamente do código verbal para realizar sua prática educativa. Desse modo, as informações chegam ao aluno ora na forma escrita (livros, apostilas), ora na forma oral (aulas expositivas, fitas cassetes, debates).

Na via desse raciocínio, pode-se dizer que o aluno necessita dominar muito bem o código verbal nas suas duas faces: oral e escrito, para poder compreender o que lhe é apresentado, bem como apreender as informações transmitidas.

Segundo BERLO, há cinco habilidades verbais de comunicação: duas são decodificadoras - leitura e audição; duas são codificadoras - escrita e a palavra; a quinta é crucial para as outras habilidades já citadas: o pensamento e o raciocínio.<sup>28</sup>

A proposição acima permite observar que o pensamento e o raciocínio são fatores primordiais para o domínio do código verbal. E, nesse sentido, pode-se dizer também que a compreensão faz parte desses dois aspectos e, por isso, também é crucial pa-

ra quem deseja dominar habilidades codificadoras ou decodificadoras da língua.

Desse modo, procurar-se-ã nas características da linguagem oral e escrita buscar algum subsídio para um possível relacionamento entre a forma de apresentação do texto (oral e escrito) ao aluno e o modo como este compreende sua mensagem.

Um texto apresentado, oralmente, para qualquer receptor compreende, segundo VANOYE, três aspectos: um fisiológico, um psicolingüístico e um psicológico.<sup>29</sup>

O primeiro aspecto (fisiológico) está vinculado às variações de frequência do som emitido (altura), de intensidade e de periodicidade das ondas sonoras. É sob este prisma que o emissor de um texto pode fazer uso de sua entonação, de pausas, da altura e postura da voz para facilitar o entendimento do mesmo. Além do mais, aqui se pode ainda contar com gestos e mímicas, expressões faciais que ajudam a suavizar a chegada do texto ao seu destinatário.

O segundo aspecto (psicolingüístico), diz respeito aos componentes gramaticais, semânticos, simbólicos, estilísticos que serão conhecidos e reconhecidos a partir das experiências culturais e dos hábitos do receptor.

O último aspecto (psicológico) está relacionado a problemas de atenção e personalidade do ouvinte. É preciso que o emissor seja capaz de adequar os limites fisiológicos (altura, postura da voz, intensidade), de acordo com as necessidades exigidas nas diversas situações. Existem, por exemplo, pessoas com problema de audição, ou ambientes extremamente prejudicados por ruídos externos.<sup>30</sup> Também fazem parte deste aspecto o problema de atenção e motivação para receber o assunto bem como a iden-

tificação de um código comum entre o emissor e o receptor (no caso, o domínio da língua portuguesa).

Outros fatores que podem ser mencionados na caracterização do texto oral e que vão determinar sua melhor compreensão dizem respeito:

- a) à adequação do texto a ser apresentado à própria caracterização do público que vai receber a mensagem;
- b) ao estilo da exposição oral que também representa papel decisivo na sua melhor recepção.

Com relação a adequação do texto às características do público, é importante destacar variáveis como: o número de alunos dentro da sala de aula, o motivo pelo qual estão ali reunidos, a natureza do texto que vai ser apresentado.

Quanto ao estilo da exposição oral, verifica-se que quando a apresentação de um texto oral é uma exposição, sem dúvida que as redundâncias e as pausas podem torná-lo bem mais acessível. Mas, em se tratando da leitura de um texto é preciso tomar cuidado para que esta não exclua modos de comunicação não-verbais (olhares, gestos, expressão corporal) indispensáveis para facilitar a compreensão do mesmo. Caso contrário, "a leitura *apaga* a personalidade do orador, que não olha para o público e se distancia dele".<sup>31</sup> Tal fato ainda, em se tratando de crianças, pode diminuir no aluno o interesse pelo que está sendo apresentado.

No que se refere ao texto escrito, o principal fator apontado pela literatura, recai no fato de que a criança precisa dominar as habilidades de leitura, não apenas como uma simples decodificação de sinais gráficos, mas que a leve a explorar compreensivamente todas as informações contidas, implícita ou ex-

plicitamente, no texto.

O leitor, diante de um texto escrito, encontra-se em situação bem diferente da recepção de um texto oral, quando podia recorrer também a ajuda da comunicação não verbal. Assim, "o único fato concreto que o leitor tem diante dos olhos é o documento impresso - a ação ou trabalho sobre esse fato concreto, buscando a compreensão, manifesta-se pela leitura".<sup>32</sup>

Nesta perspectiva, para facilitar a compreensão, ainda é possível ao leitor lançar mão de recursos como sublinhação, releitura, revisão de certos parágrafos menos inteligíveis, o que, entretanto, continua limitando sua ação apenas ao tipo de comunicação verbal.

Além do domínio das habilidades de leitura, outras características do texto escrito podem interferir no desempenho da compreensão do leitor. Trata-se, aqui, de considerar o aspecto psicolinguístico do texto, o universo cultural com que se relaciona, como também quanto ao tipo de complexidade linguística apresentada (organização e estrutura da linguagem). Essas características serão vistas com mais detalhes no item 2.3, a seguir, quando se abordará alguns fatores relacionados à capacidade de compreensão de textos verbais.

A guisa de conclusão desse item, com base no exposto até aqui, é possível dizer que existem certas diferenças marcantes entre o texto oral e o escrito. Tais características parecem interferir para facilitar ou dificultar o entendimento de textos lidos ou ouvidos. Entretanto, observa-se que o texto ouvido parece apresentar melhores condições para que o receptor compreenda seu conteúdo, graças aos recursos que dispõe de outras formas de comunicação não-verbal que ajudam o emissor a reforçar as

noções que estão sendo passadas no momento da comunicação.

### 2.3 FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA CAPACIDADE DE COMPREENSÃO DE TEXTOS

O domínio de habilidades de compreensão de textos orais e escritos, por envolver uma série de operações mentais - de simples a complexas - não dispensa os processos de cognição associados às condições sob as quais se realiza a aprendizagem. Na verdade, os teóricos que procuram explicar a aprendizagem têm no referencial sócio-psico-pedagógico, apoio para suas conclusões. Assim também, os fatores que facilitam ou dificultam o entendimento de um texto podem estar vinculados aos mesmos aspectos ou causas sugeridas por esses referenciais. Nessa perspectiva, alguns fatores que aqui serão mencionados tanto podem ser de ordem intrínseca ao educando - desenvolvimento psico-cognitivo do aluno, quanto extrínseca a ele - recursos metodológicos e sócio-culturais.

A psicologia, de modo geral, tem trazido importantes contribuições com respeito ao desenvolvimento intelectual do aprendiz. De um lado, estuda-o em suas diferentes fases evolutivas (infância, adolescência, idade adulta); de outro, ao associar-se a algumas ciências, fornece importantes subsídios para a explicação e a realização de diferentes fenômenos. A exemplo disso, despontam os estudos realizados pelos psicolinguistas com o objetivo de entender e detectar no processo de compreensão os aspectos cognitivos que levam a um melhor entendimento de textos verbais. Apesar de que esse tipo de pesquisa possa ser encontrada em maior número, entre autores estrangeiros, no Brasil, alguns trabalhos foram realizados dentro dessa mesma orientação

teórica.

BRAGA, em 1983, com base no referencial teórico oferecido por autores como KINTSCH, VAN DIJK e MEYER entre outros, procurou investigar a compreensão e a retenção de textos em áreas como Estudos Sociais e Ciências. Mas, considerando ainda existir uma certa limitação nesse assunto, a autora reconhece a importância desse tipo de pesquisa para a melhoria do desempenho do aprendiz na retenção e compreensão de textos. Por outro lado, mesmo não confirmadas as hipóteses lançadas por ela, seu trabalho levou-a a perceber "que existe no próprio texto um problema interno que dificulta o processo de aprendizagem".<sup>33</sup>

Baseada na teoria de ANDERSON, VECCHIA procurou examinar o efeito do grau de estrutura em uma comunicação verbal (oral e escrita) na aquisição de conhecimentos na área de Ciências Sociais. Segundo a citada teoria, é possível interferir na estruturação das declarações contidas numa comunicação verbal de conteúdos curriculares. Os resultados obtidos "demonstraram que tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, comunicações com alta estrutura produzem maior aquisição de conhecimentos".<sup>34</sup>

Voltado para a linha teórica de AUSUBEL, RONCA procurou mostrar o efeito, em textos didáticos de ciências, dos *Organizadores Prévios* que são estratégias capazes de facilitar a compreensão. A citada teoria propõe que a estrutura cognitiva é hierarquicamente organizada de modo que idéias mais gerais devem preparar o referencial cognitivo do aprendiz antes de serem apresentadas questões mais detalhadas e específicas.

As conclusões a que chegaram estes autores brasileiros nesse tipo de pesquisa, parecem ratificar a posição de psico-

lingüistas como KINTSCH por exemplo, que postula ser a compreensão humana um processo fundamentado em estratégias.<sup>35</sup> Sob este prisma, acredita-se que é possível interferir no aumento da memorização e retenção de idéias contidas num texto.

Sob o ponto de vista de problemas exclusivamente lingüísticos, as pesquisas nesta área também destacam fatores relacionados com a compreensão textual. Deste enfoque, fazem parte variáveis ligadas à forma estrutural do texto permitindo sua maior ou menor complexidade.

Na linha desse raciocínio, AVERBUCK distingue três tipos diferentes de textos que podem influenciar a compreensão do leitor:

- a) *textos com complexidade informativa*: textos que remetem a um ambiente cultural distante no tempo e no espaço daquele em que se situa o leitor;
- b) *textos com complexidade lingüística*: textos que apresentam um vocabulário menos usual do que aquele utilizado pelo leitor e que apresentam construções sintáticas raras na linguagem coloquial;
- c) *textos com complexidade textual*: textos impregnados de toda ordem de recursos estilísticos como: simbologia, metáforas, omissões - ao nível do discurso - quebra de seqüência cronológica na narrativa.<sup>36</sup>

Nesse aspecto ainda, DURAM, em estudos realizados entre universitários, considerou que o baixo nível de compreensão demonstrado na leitura, relacionava-se com as deficiências de repertório dos estudantes: pobreza lexical e de informações correlatas.<sup>37</sup> Tais deficiências continuam existindo no terceiro grau porquanto nos níveis anteriores de escolaridade parece que



muito pouco tem sido feito no sentido de sanar essas dificuldades. Na verdade, elas sempre existiram, mas passam pelo desca-so dos que podem interferir a favor da melhoria do ensino.

Ratificando essa posição, Vera Regina Araújo PEREIRA con-cluiu, em seus estudos desenvolvidos no 1º grau, que dificuldades de vocabulário e complexidade de estrutura frasal também in-terferem na compreensão de leitura dos estudantes. Chama tam-bém a atenção para o fato de que professores e educadores de modo geral, bem como autores que escrevem para o público infan-til, tenham conhecimento desse fato, a fim de que se busque nas causas um meio de melhorar o desempenho do estudante.<sup>38</sup>

Por outro lado, a capacidade de compreensão de textos verbais pode estar relacionada a fatores ligados aos processos cognitivos da criança. Todavia, dada a complexidade exigida pe-lo assunto, muitas das teorias formuladas nesse sentido, perma-necem ainda num nível periférico.

Entretanto, é a Epistemologia Genética de Jean PIAGET que tem aberto muitos caminhos para novas pesquisas ligadas ao pro-blema das bases cognitivas necessárias para o domínio de habi-lidades codificadoras (escrita e palavra), e decodificadoras (leitura e audição) do código verbal.

Do ponto de vista desta teoria, o pensamento infantil re-sulta de estruturas mentais em evolução progressiva. Tais es-truturas são provocadas por mudanças na experiência do ser, que o levam a reconstruir novas e importantes mudanças na estrutura cognitiva. A partir daí, pode-se inferir que os níveis de com-preensão da linguagem oral e escrita passam a ter característi-cas diferenciadas nas diversas fases evolutivas na qual a cri-ança se encontra. Desse modo também, a capacidade de compreen-

são da criança tem características bem diversas daquela que o adolescente pode demonstrar diante da leitura ou da audição de uma mensagem.

Baseadas nas idéias de PIAGET, CARRAHER & REGO realizaram um estudo para esclarecer alguns aspectos cognitivos da aprendizagem da leitura. Para tanto, focalizaram na teoria de PIAGET o *realismo nominal lógico* - que consiste na confusão que a criança faz entre nomes e coisas. Segundo as autoras, o *realismo nominal lógico* estaria estreitamente relacionado à aquisição de leitura porquanto para a criança compreender a relação entre palavra escrita e falada, precisaria ter a consciência da independência das características da palavra em relação as características das coisas. A referida pesquisa demonstrou que se a criança não ultrapassou a fase do realismo nominal lógico, terá muita dificuldade na leitura e se o fizer, revelará "apenas habilidades de decodificar a grafia em som, sem no entanto, atingir a síntese da palavra que caracteriza o tipo de leitura em que a compreensão da relação entre palavra escrita e falada se torna evidente".<sup>39</sup>

A proposição anterior remete ao fato de que a criança que aprende a ler, sem antes ultrapassar a fase do realismo nominal, terá sérias dificuldades na compreensão do texto lido. Tal afirmação ainda pode ser ratificada pelos resultados de outra pesquisa que detectou a existência de associação entre o nível de desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e seu nível de compreensão na leitura de textos. Segundo a autora da pesquisa, a análise das frequências observadas dos níveis de compreensão de textos, em relação aos níveis cognitivos dos alunos do 1º grau, demonstraram "que a concentração dos sujeitos tende a se deslo-

car para os quartis que representam maior número de acertos à medida que atingem níveis progressivamente mais evoluídos do raciocínio lógico-operatório".<sup>40</sup>

Nessa perspectiva, do ponto de vista da epistemologia genética, é possível dizer que o pensamento da criança se limita à ação e a uma realidade parcial o que restringe suas habilidades de compreensão de uma mensagem a níveis menos complexos, de tal modo que esta se atém a informações e detalhes explicitamente contidos no texto. Entretanto, o mesmo não ocorre com o adolescente. Segundo os estudos realizados por PIAGET e seus colaboradores, há mudança na qualidade e estrutura do pensamento durante esses anos. Na adolescência aparece uma série de formas de comportamentos que são importantes para que haja essas mudanças na qualidade e estrutura do pensamento. Daí, PIAGET, citado por BEARD, acreditar ser a cooperação com outras pessoas um dos comportamentos que iniciam as operações formais. Para ele, "é claro que cooperação é a primeira de uma série de formas de comportamentos importantes para a constituição e o desenvolvimento da lógica".<sup>41</sup>

A partir dessas mudanças, o pensamento do adolescente passa a ter flexibilidade em examinar mentalmente muitas possibilidades para os acontecimentos, formar teorias e conceber mundos imaginários. Assim, é a partir dos onze anos que a criança consegue alcançar níveis mais elevados e complexos de compreensão de textos verbais, uma vez que habilidades como explicar, julgar, avaliar, opinar e criticar os fenômenos que a cercam, bem como os pronunciamentos escritos e orais dos outros, são constantes na revelação da qualidade dessa nova estrutura mental alcançada. Segundo PEEL,

o pensamento já não se limita ao concreto ou está preso ao conteúdo do texto, mas busca ousadamente estabelecer possibilidades ou hipóteses. Isto significa que o aqui e o agora das situações são julgadas diante de novas idéias, conduzindo à qualidade formal de tal pensamento - disciplinado pela necessidade de usar o método dedutivo a partir de hipóteses. Daí a mudança básica na estrutura do pensamento consistir em sua liberdade crescente dos limites da mera descrição e repetição, permitindo então o jogo entre aplicação e avaliação no aluno que conduz à expressão<sup>42</sup> seus próprios termos.<sup>42</sup>

Entretanto, ao examinar empiricamente, por meio de material textual, a qualidade da compreensão e do julgamento dos adolescentes, PEEL pode chegar a importantes conclusões. Uma delas é que existem certas oscilações na qualidade do pensamento nesta fase, pois entre os 11 e 13 anos a capacidade de pensar em operações formais não é muito observável. Existe ainda grande dependência do aluno quanto ao conteúdo do material de sua aprendizagem e da sua experiência que está em fase de ampliação.<sup>43</sup> Por outro lado, o autor pôde detectar que certas influências ambientais e educativas corroboram para acelerar ou retardar o desenvolvimento da compreensão e do julgamento dos alunos.<sup>44</sup>

Ainda ligada à questão psicológica, outro fator que pode influenciar o entendimento do aluno quanto ao texto verbal é o interesse que este dispensa àquilo que ouve ou lê. Segundo CLAPARÈDE, citado por AGUIAR, o interesse é uma atitude favorável gerada por uma necessidade que impulsiona uma ação.<sup>45</sup> Ora, é impossível ocorrer a compreensão de um texto se o aluno não sente uma necessidade que desperte nele alguma atenção pelo que lê ou pelo que ouve.

Considerações como essa, aliadas às contribuições da psi-

ciologia evolutiva de PIAGET, levaram os pesquisadores a relacionar o desenvolvimento psicológico da criança com os interesses que esta teria quanto ao material textual de que dispõe. É o caso do pesquisador austríaco Richard BAMBERGER, citado por AGUIAR, que identificou cinco fases às quais ele chamou de *idades de leitura*.

A primeira fase ocorre dos 2 a 5 ou 6 anos: fase da mentalidade mágica, em que a criança faz pouca diferença entre o mundo externo e interno. Seus interesses se voltam para livros de gravuras e versos infantis.

A segunda fase ocorre dos 5 a 8 ou 9 anos. É a fase da fantasia em que predominam os textos de contos de fadas, lendas, mitos, fábulas.

A terceira fase, ocorre dos 9 a 12 anos. É a idade da história ambiental e da leitura factual. Nessa fase a criança já começa a querer orientar-se no mundo concreto.

A quarta fase ocorre dos 12 a 14 anos. É o período da pré-adolescência, em que a criança toma consciência da própria personalidade. Seus interesses se voltam para enredos sensacionalistas, aventuras vividas por gangues, personagens diabólicos, histórias sentimentais.

A quinta fase ocorre dos 14 a 17 anos. Fase em que o adolescente descobre o mundo interior e o mundo dos valores. Seus interesses se concentram em aventuras de conteúdo intelectual, viagens, romances históricos e biográficos, histórias de amor, literatura engajada, temas relacionados com interesses vocacionais.<sup>46</sup>

Baseada em paradigma de leitura do tipo apresentado acima, AVERBUCK, conseguiu testar e validar um instrumento para

avaliar o interesse dos alunos de 5ª a 8ª séries, com referência a escolha e seleção de textos. De acordo com os resultados obtidos a autora conseguiu levantar que:

- a) *com referência à temática*: os alunos preferem situações que estejam próximas a ele, permitindo sua identificação ou apelem para sua imaginação; textos que despertem a curiosidade; tópicos que envolvam animais, crianças, vida escolar, jogos, brinquedos, aventuras;
- b) *com referência à estrutura*: os interesses dos alunos voltam-se para forma narrativa ou descritiva, com existência de diálogos.<sup>47</sup>

Das considerações feitas até aqui é possível notar o quanto a psicologia tem aberto caminhos não só procurando desvelar as bases cognitivas sob as quais a aprendizagem se realiza, como também oportunizando novas pesquisas nesse setor.

Em se tratando da questão referente à capacidade de compreensão dos alunos, essas contribuições têm servido de alerta e referencial para que a escola procure aperfeiçoar seus métodos e técnicas, facilitando ao aluno o domínio de todas as habilidades intelectuais a que tem direito. Mas, parece que em termos de melhoramentos da prática pedagógica o sistema educacional brasileiro caminha muito devagar. Não bastasse a insuficiência de recursos nesta área, os poucos recursos didáticos de que dispõe o professor, em sala de aula, estão muito aquém de melhores expectativas. Um exemplo notório dessa deficiência diz respeito ao uso do livro didático.

Não obstante a observação anterior seja válida a todas as disciplinas escolares, é sobretudo em termos de Língua Portuguesa que o problema se acentua. Ora, especificamente nesta

disciplina se visa o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão do código lingüístico, em suas duas formas: oral e escrito.

No que se refere ao livro didático de Português, a própria experiência profissional da pesquisadora, permite observar que, de modo geral, não existe entre os autores um referencial de apoio comum para a formulação de exercícios de compreensão de textos. Na verdade, a grande maioria dos exercícios propostos enfatizam tipos de questões que ficam num nível mais simples de entendimento. Com base na Taxionomia das habilidades cognitivas e afetivas de leitura, de BARRET, pode-se dizer que estes se enquadram na categoria de *Compreensão literal*. Ora, para resolução desses exercícios o aluno deve apenas voltar ao texto e praticamente copiar a resposta certa. Além do mais, dentro desse mesmo nível de compreensão, alguns tipos de exercícios são mais enfatizados enquanto outros raramente aparecem. No primeiro caso, são freqüentes exercícios que exigem reconhecimento de detalhes, idéias principais, reconhecimento semântico de certas expressões e reconhecimento de causa e efeito. Por outro lado, são mais raros exercícios que solicitem ao aluno demonstrar noções de ordem dos acontecimentos inseridos no texto, bem como exercícios que o levem a estabelecer certas semelhanças e diferenças entre personagens, tempo e espaço.

Numa ordem mental mais elevada, ou seja, num nível de *Reorganização, Inferência e Avaliação*, pode-se observar que são poucas as questões oportunizando o alcance de tais finalidades. Em termos de *Reorganização*, aparecem, com mais freqüência, questões do tipo *Resumir e sintetizar idéias principais*. Entretanto, no que se refere a perguntas relativas à categoria *Inferên-*

cias, estas são bastante escassas, quase sempre totalizando uma ou duas questões. Já, em termos de *Avaliação*, verifica-se que é comum o aparecimento de perguntas do tipo: na sua opinião.... Entretanto, não menos comum é este tipo de pergunta ser formulada em forma de questões fechadas, ou seja, acompanhadas com as alternativas de resposta. Ora, acredita-se que este fato não permite uma liberação espontânea do julgamento do estudante, limitando, assim, seu pensamento. Embora fuja dos objetivos deste estudo uma análise mais demorada da qualidade dos exercícios propostos pelos diferentes autores de livro didático de português, é possível acreditar que esta influência seja bastante significativa na promoção de habilidades, envolvendo a capacidade de entendimento do texto.

Nesse sentido ainda, a pesquisa realizada em Curitiba, por BITTENCOURT, na tentativa de diagnosticar os problemas que interferem na organização, seleção e uso do livro didático de Português, entre outros objetivos, contribuiu para elucidar alguns pontos obscuros. De acordo com esse trabalho, observou-se que o livro didático do modo como vem sendo organizado e utilizado em sala de aula, limita o desenvolvimento das habilidades de compreensão e expressão, tanto na forma oral como escrita da Língua. Segundo a autora, "observa-se também que a maioria dos exercícios não são formulados de modo a permitir uma compreensão, interpretação e avaliação dos tópicos propostos, como também não auxiliam o aluno e o professor a treinar habilidades, especialmente as verbais, entre outras".<sup>48</sup>

Essa referência remete ao fato de que a escola, na área de Comunicação e Expressão, tem feito muito pouco no sentido de promover habilidades como a compreensão do código verbal, cuja



importância se estende a todas as disciplinas, na razão em que possibilita ao aluno o entendimento dos conteúdos e não a simples memorização destes. Mas é comum notar-se no discurso escolar certas colocações que desviam as culpas inerentes à escola, para fora de seus muros, numa tentativa de apenas atribuir as falhas ao contexto sócio-econômico do aluno.<sup>49</sup>

Porém, no que se refere a relação entre níveis de compreensão de textos e nível sócio-econômico, o trabalho de AVERBUCK já demonstrou que não existe de maneira alguma "um determinismo que destine o aluno de baixo nível sócio-econômico ao insucesso na compreensão de leitura".<sup>50</sup>

Tais constatações parecem trazer luz para o caminho que até agora permanecia obscuro. É preciso, pois, concentrar todos os esforços, quer de pesquisadores educacionais, quer dos que executam a prática educativa na sala de aula, para garantir à escola o seu espaço. Desta forma, o professor de língua materna deverá ser alguém bem preparado, com capacidade de propor atividades que desafiem o desenvolvimento do raciocínio infantil. Este parece ser o caminho para que o homem conquiste o pensamento reflexivo, crítico, tão necessário à sua ação e participação no mundo em que está inserido.

### NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>EHRLICH, Stéphane. Aprendizagem e memória humanas. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. p. 285.

<sup>2</sup>CORETH, Emerich. Questões fundamentais de hermenêutica. Trad. Carlos Lopes de Matos. São Paulo, EPU e EDUSP, 1973. p. 48.

<sup>3</sup>CORETH, p. 48.

<sup>4</sup>CORETH, p. 48.

<sup>5</sup>CORETH, p. 49.

<sup>6</sup>CORETH, p. 49.

<sup>7</sup>DEWEY, John. Como pensamos. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1933. p. 140.

<sup>8</sup>CORETH, p. 53-60.

<sup>9</sup>PEEL, E.A. Compreensão das matérias escolares. Forum Educacional. Rio de Janeiro 2(2):110, abr./jun. 1978.

<sup>10</sup>PEEL, p. 110.

<sup>11</sup>ROBERT, Paul. Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française. 36.ed. Paris, Firmin-Didot S.A., 1977. p. 352.

<sup>12</sup>ROBERT, p. 352.

<sup>13</sup>CORETH, p. 66.

<sup>14</sup>SIMONS, Herbert D., citado por PEREIRA, Vera Regina Araújo. Alguns fatores envolvidos na compreensão de leitura. Porto Alegre, 1979, Tese de Mestrado, PUCRS. p. 20.

<sup>15</sup>AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Estrutura cognitiva e transferência. In: \_\_\_\_\_. Psicologia educacional. 2.ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. p. 141.

<sup>16</sup>VEZIN, Liliâne & FRANÇOIS, Jean. Compréhension de textes et intégration cognitive. Bulletin de Psychologie. Paris, 35(356):650, mai/âout. 1982.

- <sup>17</sup>VEZIN, p. 650.
- <sup>18</sup>BRAGA, Denise. A compreensão do texto didático, um assunto a ser pesquisado. Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas, Unicamp, 1983. p. 8.
- <sup>19</sup>BRAGA, p. 9.
- <sup>20</sup>RICOUER, Paul. O conflito das interpretações. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1978. p. 15.
- <sup>21</sup>SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Avaliação da Compreensão em leitura. Revista das Faculdades Franciscanas. 2 (2): 113. 1984.
- <sup>22</sup>SANTOS, p. 113.
- <sup>23</sup>LANDSHEERE, Viviane de & LANDSHEERE, Gilbert de. Definir os objetivos da educação. 2.ed. São Paulo, Moraes editores, 1977. p. 78.
- <sup>24</sup>BLOOM, Benjamin et alii. Taxionomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972. p.90.
- <sup>25</sup>Para maiores detalhes consultar: BLOOM, p. 15-18.
- <sup>26</sup>SILVA, Ezequiel Theodoro da & MAKER, James Patrick. Leitura: uma estratégia de sobrevivência. Ci e Cultura. São Paulo, 30(12):1433-1435, dez. 1978.
- <sup>27</sup>GUTIERREZ, Francisco. Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo, Summus, 1978. p. 37.
- <sup>28</sup>BERLO, David K. O processo da comunicação. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura. p. 44.
- <sup>29</sup>VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1981. p. 169.
- <sup>30</sup>Para maiores explicações sobre o sentido de ruído em comunicação, consultar: VANOYE, p. 160.
- <sup>31</sup>VANOYE, p. 169.
- <sup>32</sup>SILVA, Ezequiel T. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez, 1981. p. 44.
- <sup>33</sup>BRAGA, p. 16.
- <sup>34</sup>VECHIA, Ariclê. O efeito dos graus de estrutura de comunicações orais e escritas sobre a aquisição de conhecimento na área de Ciências Sociais; uma aplicação da teoria de Anderson. Curitiba, 1981. Dissertação de Mestrado, UFP. p. 104.
- <sup>35</sup>KINTSCH, Walter. Aspects de la compréhension de textes.

Bulletin de Psychologie. Paris, 35(356):777. mai/âout. 1982.

<sup>36</sup>AVERBUCK, Ligia Morrone et alii. Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. Leitura: teoria & prática. Campinas, Unicamp, 2(1):27, abril, 1983.

<sup>37</sup>DURAN, Álvaro Pacheco. Padrões de comunicação oral e compreensão da comunicação escrita na Universidade: estudos no Nordeste. In: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Os doze trabalhos premiados. Curitiba, Imprensa Oficial, 1982. p. 133.

<sup>38</sup>PEREIRA, Vera Regina Araújo. Alguns fatores envolvidos na compreensão de leitura. Porto Alegre, 1979. Dissertação de Mestrado. PUCRS. p. 56.

<sup>39</sup>CARRAHER, Terezinha Nunes & REGO, Lúcia L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem de leitura. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, (39):10, nov, 1981.

<sup>40</sup>AVERBUCK, p. 35.

<sup>41</sup>BEARD, Ruth M. Como a criança pensa. 3.ed. São Paulo, Ibrasa, 1973. p. 194.

<sup>42</sup>PEEL, E.A. O pensamento do adolescente. Forum Educacional. Rio de Janeiro, 2(2):8, abr/jun. 1978.

<sup>43</sup>PEEL, E.A. p. 9.

<sup>44</sup>\_\_\_\_\_. Compreensão das matérias escolares. Forum Educacional. Rio de Janeiro, 2(2):120, abr/jun. 1978.

<sup>45</sup>AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura para o 1º grau: critérios de seleção e sugestão. In: \_\_\_\_\_ et alii. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 90.

<sup>46</sup>AGUIAR, p. 91.

<sup>47</sup>AVERBUCK, p. 27.

<sup>48</sup>BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. Curitiba, 1981. Tese de Mestrado. UFP. p. 160.

<sup>49</sup>MELLO, Guiomar Namo de. Onde a vítima se transforma em réu ainda que muito amada. In: \_\_\_\_\_. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982. p. 77-115.

<sup>50</sup>AVERBUCK, p. 37.

## CAPÍTULO 3

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 ELABORAÇÃO DO INSTRUMENTO

A experiência profissional como professor de Língua Portuguesa nas escolas de 1º grau, suscitou uma grande preocupação pela maneira como o aluno desse nível de ensino evidencia a compreensão de um texto. Na verdade, tanto em sua forma oral como escrita, é por meio da mensagem lingüística que o processo de ensino-aprendizagem se realiza na escola. Além do mais, levando em consideração que o avanço tecnológico traz, ao homem atual, novos e crescentes desafios na área de comunicação, entende-se que o aluno deste tempo precisa desenvolver um nível mental de raciocínio que ultrapasse a simples memorização e retenção do conhecimento. Assim, acredita-se que em termos de Língua Portuguesa, um dos objetivos profundamente relacionados às exigências do presente é o desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos orais e escritos. É preciso, mais do que nunca, oportunizar ao aluno a busca, no texto lingüístico, das principais informações nele contidas, a fim de que este possa se tornar um leitor perspicaz, em condições de selecionar, criticar e reelaborar as suas próprias mensagens.

Assim sendo, a nível de 1º grau, especificamente em termos de desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos, observa-se a existência de algumas fendas que impedem o aluno de um melhor desenvolvimento destas habilidades.

Na verdade, os exercícios propostos em sala de aula pelo

livro didático de Português exigem do aluno, em sua maioria, um nível mental muito primário, não lhe concedendo, do modo como são propostos, a oportunidade de chegar a outros níveis mentais mais elaborados. Por outro lado, o professor sobrecarregado com uma carga horária muito além de suas possibilidades, perde a disponibilidade de preparar melhor sua aula, ficando o aluno à mercê do quase único apoio didático utilizado em sala: o livro didático. Tais considerações suscitaram no pesquisador o interesse em avaliar criteriosamente, até que ponto as atividades de leitura e compreensão de textos orais e escritos, do modo como vêm sendo trabalhadas pela escola de 1º grau, têm desenvolvido a compreensão como capacidade básica indispensável para o desenvolvimento de praticamente todas as outras capacidades humanas.

Nessa perspectiva, parece evidente que uma metodologia bem organizada pelo professor pode oportunizar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades para a compreensão de textos orais e escritos. Além do mais, é preciso também que as tarefas propostas aos alunos, oportunizem o atingimento de diferentes níveis de compreensão - desde os mais simples, aos mais complexos. Visando maior esclarecimento neste sentido, buscou-se, na literatura especializada, quais seriam esses níveis e como poderiam ser operacionalizados.

Desse modo, observou-se que alguns autores já estabeleceram, em ordem hierárquica de complexibilidade, os principais níveis de compreensão em leitura, conforme o que já foi apresentado na parte de revisão de literatura do capítulo anterior.

Após tomar conhecimento de como os autores classificavam as habilidades de compreensão em categorias hierarquicamente distintas, procurou-se partir para a elaboração de um instru-

mento de pesquisa que pudesse avaliar e refletir na prática, os níveis de compreensão de textos alcançados pelos alunos de 1º grau.

A princípio, pensou-se em dividir os níveis de compreensão em três grandes categorias que resumissem a proposta da maioria dos autores.

O primeiro desses níveis seria chamado de *Descrição* e abrangeria informações, idéias, acontecimentos explicitamente inseridos no texto. Seriam elementos circunstanciais que os alunos identificariam no texto, sem alterá-los. O segundo nível chamar-se-ia *Explicação* e exigiria do aluno idéias imaginativas, contidas fora do texto. Idéias que teriam caráter mais globalizante; seriam sugeridas pelo texto e dependeriam do conhecimento e experiência do leitor. O terceiro nível e o mais complexo de todos seria o *Julgamento* que incluiria tomada de decisões, baseada em experiência passada, inferindo um certo grau de probabilidade de ocorrência, como também relacionando o real e o possível.

Como essas três divisões eram muito abrangentes, mister se fazia que fossem detalhadas, em pequenas tarefas, cada uma dessas grandes categorias. Em busca dessa tentativa, verificou-se que BARRET propunha em sua taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas da compreensão em leitura, tarefas bem específicas que se ajustavam à idéia anterior. Então, após consultar com o orientador de pesquisa e alguns especialistas da área de Comunicação e Expressão, decidiu-se que a taxionomia de BARRET poderia, por si só, servir de embasamento teórico para a elaboração do instrumento requerido pela presente pesquisa. Graças ao estabelecimento de tarefas bem específicas e detalhadas des-



sa taxionomia, seria possível formular com mais exatidão questões práticas, capazes de detectar os principais níveis de compreensão de textos alcançados pelos alunos de 1º grau. Além do mais, a forma como esse autor classifica suas categorias, permite analisar, com maior precisão, outros níveis de compreensão.

Desse modo, partiu-se para a elaboração definitiva do instrumento de pesquisa. Para isso, procurou-se analisar, cuidadosamente, cada categoria e subcategoria proposta pelo autor com o intuito de adaptá-las à realidade circunstancial da pesquisa. Nesse sentido, foram levados em consideração fatores como: a escolha de níveis de compreensão que pudessem ser evidenciados por exercícios práticos, fator objetividade, coerência, precisão, aplicabilidade. As adaptações foram efetuadas com base na opinião de técnicos da área, como também em reuniões constantes com o consultor e orientador de pesquisa.

Os esclarecimentos e as justificativas sobre as alterações feitas na taxionomia de BARRET para efeito do instrumento utilizado na pesquisa, estão descritos no capítulo de Revisão de Literatura, logo após a apresentação, na íntegra, da citada taxionomia.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO

O instrumento desta pesquisa foi elaborado visando detectar os níveis de compreensão de textos orais e escritos alcançados pelos alunos de 5ª e 8ª séries do 1º grau. Sua elaboração teve como referencial teórico a taxionomia das habilidades de compreensão em leitura, organizada por BARRET. Algumas alterações foram feitas na seqüência de apresentações das categorias e subcategorias de compreensão propostas pela citada taxio-

nomia (conforme o descrito no item 2.1.4.2.2, do capítulo 2), com a finalidade de adaptar e adequar o instrumento a ser utilizado às reais condições exigidas pelo estudo.

Desse modo, o instrumento utilizado nesse trabalho apresenta quatro categorias (divididas em subcategorias), dispostas numa ordem hierárquica de dificuldades que representam os níveis de compreensão de textos evidenciados pelos alunos de 1º grau, diante de textos orais e escritos.

A primeira e mais elementar de todas as quatro categorias é representada pela COMPREENSÃO LITERAL que focaliza idéias e informações explicitamente inseridas no texto. Neste nível, aparecem cinco subcategorias:

1.1. *Reconhecimento de detalhes*: o aluno deve identificar ou localizar no texto, nome de personagens, o tempo da história, o lugar da história, por exemplo.

1.2. *Reconhecimento de idéias principais*: o aluno deve localizar ou identificar um enunciado explícito do texto que é a idéia principal do parágrafo ou de uma porção maior do texto.

1.3. *Reconhecimento de seqüência*: o aluno localiza ou identifica a ordem dos acontecimentos explicitamente inseridos no texto.

1.4. *Reconhecimento de comparação*: o aluno localiza ou identifica semelhanças e diferenças dos personagens, tempo, espaço, que estão explicitamente inseridos no texto.

1.5. *Reconhecimento de relações de causa e efeito*: o aluno deve localizar ou identificar as razões explícitas que geraram acontecimentos ou ações no texto.

A segunda categoria, imediatamente mais complexa que a anterior, é representada pela REORGANIZAÇÃO, que exige do aluno

análise, síntese, e/ou reorganização das idéias e informações explicitamente contidas no texto. As subcategorias ou tarefas que evidenciam este nível são:

2.1. *Síntetizar*: o aluno consolida idéias explícitas no texto, evidenciando que captou a idéia básica de cada parágrafo ou do texto todo.

2.2. *Analisar*: o aluno é capaz de identificar todos os desdobramentos de uma mensagem, ou de uma idéia central. Isso significa a capacidade de dividir, fragmentar os elementos de um conjunto, na tentativa de ordená-los.

2.3. *Esboçar*: o aluno reconstrói o texto em forma de esboço, identificando as idéias fundamentais de cada parágrafo, usando enunciados próprios ou parafraseados do texto.

A terceira categoria hierarquicamente mais complexa que a primeira e a segunda, é a COMPREENSÃO INFERENCIAL. Aqui, o aluno demonstra compreensão quando ele:

- a) usa idéias e informações explicitamente contidas no texto;
- b) usa sua intuição;
- c) usa suas experiências como base para conjecturas e hipóteses.

As subcategorias constantes deste nível são:

3.1. *Inferência de detalhes de suporte*: o aluno faz conjecturas sobre fatos adicionais que o autor poderia ter utilizado no texto, tornando este mais informativo, interessante ou agradável.

3.2. *Inferência de idéias principais*: o aluno consegue dar a idéia principal, significado geral, tema, ou moral da história que não está explicitamente contida no texto.

3.3. *Inferência de seqüência*: o aluno é capaz de fazer conjecturas sobre ações ou incidentes que tiveram lugar entre duas ou mais ações ou acontecimentos descritos; ou fazer hipóteses do que aconteceria se a estória não terminasse.

3.4. *Inferência de comparações*: o aluno infere semelhanças e diferenças entre personagens, tempos e lugar. Por exemplo, são inferências em torno de idéias como: *aqui e ali*, *agora e depois*, *ele e ela*.

3.5. *Inferência de relações de causa e efeito*: o aluno hipotetiza os motivos que levam as personagens a agir e o inter-relacionamento personagem-tempo, personagem-lugar.

A quarta e a mais complexa de todas as categorias é a AVALIAÇÃO, que exigirá do aluno um julgamento avaliativo dos fatos ocorridos no texto. Dois tipos de julgamento representam esta categoria:

4.1. *Julgamento textual*: este nível exige do aluno um julgamento com base nas informações, idéias e acontecimentos explicitamente inseridos no texto. Prende-se a elementos circunstanciais que o aluno identifica no próprio texto.

4.2. *Julgamento com base em suas experiências*: esse tipo de julgamento é mais complexo que o anterior, pois exige do aluno respostas que evidenciem tomada de decisões, baseadas em suas próprias experiências, em seu código moral, ou sistema de valores. Para esta última categoria - AVALIAÇÃO - foi elaborada apenas uma questão. É a partir da resposta dada pelo aluno à questão que se identifica o nível de julgamento em que este se encontra (no textual, ou no julgamento com base em suas experiências).

Todas essas categorias descritas acima, foram dispostas

numa ficha (conforme anexo nº 8) onde se registram os resultados obtidos pelos alunos nas quatorze questões referentes aos exercícios de compreensão de textos, de acordo com o que se descreveu no item 3.10 CORREÇÃO E REGISTRO DOS RESULTADOS, neste capítulo.

### 3.3 SELEÇÃO DE TEXTOS E ELABORAÇÃO DE EXERCÍCIOS

A avaliação dos níveis de compreensão de textos dos alunos foi feita por meio de dois textos: um oral e um escrito. Após tomar conhecimento dos textos oral e escrito, o aluno respondia a uma série de quatorze questões. Cada questão correspondia a uma das subcategorias pertencentes a cada uma das categorias de compreensão de textos, constantes no instrumento de pesquisa. O acerto ou o erro a cada um das questões revelava o atingimento ou não deste ou daquele nível de compreensão esperado.

#### 3.3.1 Critérios para seleção de textos

Foram escolhidos dois textos para serem apresentados aos alunos: um lido oralmente pelo professor e ouvido pelo aluno; outro, lido silenciosamente pelo aluno, sem a interferência do professor.

O texto selecionado e apresentado oralmente pelo professor foi o Revólver do Senador, de Fernando Sabino, conforme anexo nº 1. O texto lido, silenciosamente, pelo aluno foi o Brinquedo Roubado, de Humberto de Campos, conforme anexo nº 1.

Levou-se em consideração alguns critérios, que serão descritos a seguir, para a escolha dos textos.

1. Os textos constavam de livros didáticos de Língua Por-

tuguesa, de 5ª a 8ª séries do 1º grau, e não faziam parte do livro didático de Português adotado pelos alunos que participaram da pesquisa.

2. Como a amostra em estudo foi tomada por turmas de 5ª e 8ª séries do 1º grau, os textos foram extraídos de livros destinados a 6ª série do 1º grau, procurando-se atenuar o nível de dificuldades que poderia ser encontrado pelos alunos de 5ª série. Da mesma forma, levou-se em consideração que a 8ª série estaria em condição de vantagem em relação a 5ª série.

3. Os temas foram escolhidos tendo em vista as observações de AVERBUCK quanto à preferência dos alunos de 5ª e 8ª séries na escolha e seleção de textos. Segundo a avaliação feita pela autora, estes alunos preferem situações que estejam próximas a eles, permitindo sua identificação ou apelem para a imaginação. Assim, textos que envolvam animais, crianças, jogos, brinquedos aventuras, são os preferidos.

4. Também, no que se refere à estrutura do texto, procurou-se selecionar forma narrativa e descritiva com a existência de diálogos, que segundo a citada autora, satisfazem os interesses desse tipo de clientela.

### 3.3.2 Elaboração de exercícios

Logo após a seleção dos dois textos (oral e escrito), partiu-se para a elaboração de exercícios que pudessem representar, de forma operacional, os níveis de compreensão dos alunos com referência a cada texto.

Desse modo, foi preciso estudar, analisar e discutir com os especialistas da área de Comunicação e Expressão, bem como com o orientador da pesquisa, as características e limites de

cada categoria que evidencia níveis de compreensão de textos.

Para cada texto - oral e escrito - foram elaborados quatorze questões que correspondem exatamente as quatorze subcategorias pertencentes as quatro categorias propostas no instrumento de pesquisa, conforme anexo nº 3.

Assim, para a categoria 1. COMPREENSÃO LITERAL, foram organizadas 5 questões. Cada uma representando as subcategorias constantes dessa categoria: 1.1. *Detalhes*; 1.2. *Idéias principais*; 1.3. *Seqüência*; 1.4. *Comparações*; 1.5. *Relações de causa e efeito*.

Para a categoria 2. REORGANIZAÇÃO, foram organizadas 3 questões correspondendo a: 2.1. *Síntetizar*; 2.2. *Analisar*; 2.3. *Esboçar*.

Para a categoria 3. COMPREENSÃO INFERENCIAL, foram organizadas 5 questões representando: 3.1. *Inferência de detalhes de suporte*; 3.2. *Inferência de idéias principais*; 3.3. *Inferência de seqüência*; 3.4. *Inferência de comparação*; 3.5. *Inferência de relações de causa e efeito*.

Finalmente, para a categoria 4. AVALIAÇÃO, elaborou-se apenas uma questão para avaliar o nível de julgamento. Só a partir da análise de qualidade da resposta dada a essa questão seria possível identificar o nível de compreensão em que o aluno se encontrava: 4.1. *Julgamento textual* (nível mais elementar) ou 4.2. *Julgamento com base nas suas experiências* (nível mais complexo).

Na montagem de cada questão levou-se em consideração que esta expressasse, em sua tarefa, aquela categoria ou habilidade que se pretendia avaliar. Serviram de apoio para a elaboração dos exercícios, os modelos de questões propostos pelos au-

tores de livros de Língua Portuguesa, de 5ª e 8ª séries, na identificação de habilidades de compreensão e interpretação de textos, conforme anexo nº 4.

### 3.4 VALIDAÇÃO DOS EXERCÍCIOS E DO INSTRUMENTO

A validação dos exercícios e do instrumento utilizados no trabalho obedeceu aos passos descritos a seguir.

1. Foram selecionados 5 juízes para validar os exercícios e o instrumento de pesquisa. Todos eles são professores cuja experiência profissional está ligada à área de Comunicação e Expressão, atuantes nos três graus de ensino: 2 juízes trabalham em escola de 1º grau; 2 pertencem ao 3º grau e 1 atua no 2º grau.

2. Organizou-se uma instrução explicativa para fornecer aos juízes todas as informações necessárias de como proceder para realizar a tarefa pedida. Da instrução constavam:

- a) dois textos que seriam apresentados aos alunos - O Revólver do senador e o Brinquedo roubado - conforme anexo 1;
- b) a explicação detalhada de cada categoria e subcategoria que correspondem aos níveis de compreensão de textos, propostos no instrumento, conforme o descrito no item 3.2, deste capítulo;
- c) os exercícios de compreensão de textos (distribuídos aleatoriamente em 14 questões, conforme anexo 6) correspondendo, cada um deles, a uma das subcategorias já descritas no item 3.3.2 deste capítulo;
- d) toda a explicação dos passos que os juízes deveriam seguir para realizar sua incumbência, em outras pala-



vras, identificando nas tarefas requeridas para cada um dos exercícios, a que categoria e subcategoria este correspondia, conforme anexo 5;

- e) folha matriz para a qual os juízes deveriam transpor as conclusões a que chegaram para cada questão, facilitando assim, a análise de suas respostas, conforme anexo 7;
- f) algumas linhas em branco para que o especialista registrasse suas observações, críticas e ou sugestões que pudessem contribuir na realização do trabalho.

### 3.5 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ESPECIALISTAS

Mediante os resultados obtidos entre os especialistas consultados, procurou-se confrontar e analisar cada uma das questões estudadas por estes. Todas as respostas que geraram divergência de posicionamento entre os juízes, foram reexaminadas. Para isso, recorreu-se à opinião e sugestão desses próprios especialistas, bem como procurou-se o apoio e as sugestões do orientador da pesquisa. Depois, foram refeitos todos os exercícios que causaram desencontro de opiniões em sua categorização.

### 3.6 ELABORAÇÃO DEFINITIVA DOS EXERCÍCIOS

Estabelecidos e definidos os exercícios que seriam aplicados aos sujeitos participantes da pesquisa, organizou-se um material mimeografado em que se apresentavam, todos os exercícios para serem resolvidos pelos alunos, conforme anexo nº 3.

Neste momento, organizaram-se os exercícios dentro da mesma ordem hierárquica apresentada pelas categorias e subcatego-

rias de compreensão, no instrumento de pesquisa de acordo com o que já foi descrito no item 3.2, deste capítulo. Assim, a resposta dada pelo aluno ao exercício nº 1, demonstra seu comportamento de compreensão correspondente ao nível expresso pela categoria 1.1., ou seja, *Reconhecimento de detalhes*, pertencente à COMPREENSÃO LITERAL. E assim, sucessivamente.

### 3.7 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A população desta pesquisa constituiu-se de alunos pertencentes a 5ª e 8ª séries do 1º grau, matriculados em escolas da rede estadual de ensino de Curitiba.

A amostra selecionada foi do tipo não-probabilística, cujo critério para seleção dos sujeitos prendeu-se ao fato da pesquisadora ministrar aulas de Língua Portuguesa para turmas de 5ª e 8ª séries de duas escolas da rede estadual da capital. Assim, os alunos selecionados de 5ª série, pertenciam à Escola Estadual Bom Pastor e os de 8ª série, à Escola Padre Silvestre Kandora. A primeira, localizada no bairro de Vista Alegre das Mercês e a segunda no bairro de São Braz. Ambas as escolas atendem a uma clientela proveniente de classe média baixa.

Tendo em vista que um dos objetivos da pesquisa é analisar as principais dificuldades encontradas pelos alunos de 1º grau na compreensão de textos escritos e orais, essa foi a maneira encontrada pela pesquisadora de poder confrontar as dificuldades demonstradas por alunos pertencentes a turmas intermediárias e alunos de turmas em término de 1º grau. Além do mais, uma das condições necessárias para a realização do trabalho era o contacto e o conhecimento da clientela trabalhada pela pesquisadora.

Desse modo, o critério usado na seleção do número de participantes da amostra, foi exatamente o fato destes frequentarem turmas em que a pesquisadora ministrava aulas de Português.

De 5ª série, participaram da pesquisa 57 alunos pertencentes às três turmas existentes na escola Bom Pastor.

Das quatro turmas de 8ª séries existentes na Escola Pe. Silvestre Kandora, participaram da pesquisa 54 alunos pertencentes a 8ª série A e B, em que a pesquisadora ministrava aulas de Português.

Não foram levados em consideração, para efeito de seleção da amostra, fatores como: sexo, idade, inteligência, nível de aproveitamento em Língua Portuguesa e/ou nas demais disciplinas curriculares. O único fator exigido pela pesquisa foi o nível de escolarização a que pertencia o aluno: estar matriculado na 5ª ou na 8ª série do 1º grau.

### 3.8 APLICAÇÃO DOS TEXTOS

Foram aplicados os mesmos textos selecionados, tanto na modalidade oral como escrita, para 5ª e 8ª séries.

Na modalidade escrita, os alunos recebiam o texto mimeografado, liam-no silenciosamente, sem tempo determinado e, em seguida, respondiam aos exercícios de compreensão de textos.

Na modalidade oral, a professora lia o texto duas vezes, e, em seguida, eram distribuídos os exercícios para serem respondidos pelos alunos.

A aplicação dos textos e dos exercícios referentes às duas modalidades, em ambas as turmas (5ª e 8ª séries), foi feita pela própria pesquisadora.

### 3.9 PRECAUÇÕES TOMADAS

Antes dos alunos tomarem conhecimento dos textos, estes receberam uma lista de vocábulos considerados difíceis com seus respectivos sinônimos e a explicação necessária, conforme anexo 2. Qualquer dúvida nesse sentido foi esclarecida antes da distribuição do texto escrito e antes da leitura do texto oral, pela professora.

Procurou-se observar um espaço de uma semana entre a aplicação do texto escrito e do texto oral. O tempo para aplicação dos textos e resolução dos exercícios não excedeu a carga horária de duas horas-aula.

### 3.10 CORREÇÃO E REGISTRO DOS RESULTADOS

Cada questão proposta nos exercícios de compreensão foi corrigida dentro dos seguintes critérios:

- a) questão total correta (T);
- b) questão parcialmente correta (P);
- c) questão nula ou incorreta (N).

Quando a questão formulada era do tipo múltipla-escolha, só era possível atribuir-lhe dois critérios: (T) ou (N). Neste caso, incluem-se as questões de número: 2, 4, 6, 7, 10, conforme o disposto no anexo nº 3.

Feita a correção, os dados explicitados em cada item foram transportados para duas fichas: uma individual e outra geral, conforme anexo nº 8.

Na ficha individual constavam o nome de cada participante, a série a que pertencia e o título do texto apresentado. Nesta ficha foi registrado com um x, ao lado do número correspondente a cada questão, o tipo de resultado alcançado pelo alu-

no (totalmente, parcialmente ou nulo). Esse procedimento foi efetuado para os dois tipos de textos.

Na ficha geral constavam o título do texto, a série a que se destinava e o número total de alunos. Esta ficha sintetizava todos os resultados obtidos num texto, pelos alunos de cada série (5ª e 8ª). Desse modo, nela foram transpostos, em forma de frequências, os resultados totais apresentados por todos os alunos de uma determinada série, em relação a cada questão dos exercícios. Esse procedimento foi efetuado para os dois tipos de textos.

### 3.11 MATERIAL UTILIZADO

No desenvolvimento deste estudo foram utilizados alguns materiais para a realização e aplicação do instrumento de pesquisa.

Depois de elaboradas todas as questões do instrumento de pesquisa, este foi datilografado em estêncil e mimeografado em folhas de papel sulfite de modo que se pudesse reproduzir o número suficiente de cópias para o atendimento aos 57 alunos de 5ª série e 54 alunos de 8ª série que participaram da pesquisa.

A apresentação aos alunos do texto escrito e da listagem dos vocábulos desconhecidos, foi feita por meio de folhas mimeografadas.

Na apresentação do texto oral, os alunos, primeiro, receberam a folha mimeografada com a listagem vocabular, para depois escutarem a leitura do texto, feita pela professora.

### 3.12 NATUREZA DO ESTUDO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo explo-

ratório. Esse tipo de estudo tem significado à medida que possibilita explorar as indagações formuladas no problema da pesquisa, com o objetivo de buscar um melhor entendimento, oportunizar novos questionamentos, novas hipóteses e, enfim, realizar novos estudos.

Os dados recolhidos, no sentido de levantar e caracterizar as respostas do aluno de 1º grau em relação à compreensão de textos orais e escritos, oportunizam um melhor conhecimento das falhas existentes no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, o exame e o estudo desses pontos cruciais levantados pela pesquisa, abrem perspectivas na formulação de novas questões.

### 3.13 TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Na análise dos dados coletados nesta pesquisa foram utilizados dois procedimentos estatísticos: o teste qui-quadrado e o teste Q de Cochran. Para a escolha desses dois testes não-paramétricos, levou-se em consideração as características da amostra selecionada, bem como as variáveis envolvidas na pesquisa e as próprias restrições pertinentes aos testes escolhidos e ao instrumento de pesquisa utilizado.

Para a testagem da 1ª hipótese de pesquisa - existe diferença nos níveis de compreensão de textos (orais e escritos) alcançados por alunos pertencentes às classes intermediárias do 1º grau (5ª série) e alunos pertencentes às classes finais desse grau de escolarização (3ª série) - utilizou-se o teste qui-quadrado. Este teste se aplica para determinar a significância de diferenças entre dois grupos independentes. Assim, a escolha desse teste justifica-se pelo fato dos dados serem apresen-

tados em forma de frequência, para categorias distintas (no caso, as alternativas: totalmente correta, parcialmente correta, nula ou totalmente incorreta). Em alguns casos, para satisfazer as condições de aplicação do teste, reagruparam-se os dados em apenas duas categorias (totalmente correta, e totalmente incorreta ou nula).

Esse reagrupamento é possível desde que não haja distorções, nem dos resultados, nem das determinações do qui-quadrado. Segundo COCHRAN, citado por SIEGEL, existem duas restrições quando se relacionam duas amostras independentes (no caso, 5ª e 8ª séries), em tabela de contingência com graus de liberdade superior a 1:

- a) se o número de células com frequência observada inferior a 5 é inferior a 20% do total de células;
- b) se nenhuma célula tem frequência teórica inferior a 1.<sup>1</sup>

Os dados foram agrupados para cada uma das subcategorias, em tabelas de contingência do tipo abaixo:

Al- ternativa \ Série	5ª	8ª
* T		
* P		
* N		

\* T = Totalmente

P = Parcialmente

N = Nulo

Os valores de  $\chi^2$  foram calculados pela fórmula:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Onde:

$O_{ij}$  = nº de casos observados na linha  $i$  da coluna  $j$

$E_{ij}$  = nº de casos esperados na linha  $i$  da coluna  $j$

$r$  = nº de linhas

$k$  = nº de colunas.

Foi adotado o nível de significância de 5% para testagem de todas as hipóteses nulas e para a determinação do valor tabelado, considerados os graus de liberdade  $(r-1)$   $(k-1)$ .

Para a testagem da segunda hipótese de pesquisa - a forma de apresentação do texto (oral e escrito) interfere no modo como o aluno de 1º grau (5ª e 8ª séries) compreende um texto - foi utilizada a prova  $Q$  de Cochran.

Esse teste foi escolhido porque:

- a) os dados se apresentavam em escala nominal;
- b) permite comprovar se conjuntos de frequências diferem entre si, significativamente.

Os dados referentes a cada subcategoria, foram agrupados em tabelas do tipo abaixo, para determinação da estatística  $Q$  de Cochran.

Nº de sujeitos	texto oral	texto escrito
	1	0
	1	1
	0	1
	0	0

Onde:

1 = significa sucesso, ou que a subcategoria foi atingida.



0 = significa insucesso ou que a subcategoria não foi atingida ou atingida parcialmente.

Os valores de Q foram calculados segundo a expressão abaixo:

$$Q = \frac{(k-1) \left[ k \sum_{j=1}^k G_j^2 - \left( \sum_{j=1}^k G_j \right)^2 \right]}{k \sum_{i=1}^n L_i - \sum_{i=1}^n L_i^2}$$

Onde:

$k$  = nº de grupos (no caso, dois: oral e escrito)

$G_j$  = nº total de sucessos na coluna j

$L_i$  = nº total de sucessos na linha i

A distribuição amostral de Q segue aproximadamente a distribuição de  $\chi^2$ , com graus de liberdade (k-1). A regra de decisão utilizada para o teste Q de Cochran é a seguinte: se o valor calculado de Q for maior ou igual ao valor tabelado de  $\chi^2$ , para um dado nível de significância e com (k-1) graus de liberdade, rejeita-se a hipótese nula.

NOTAS DE REFERÊNCIA

<sup>1</sup>SIEGEL, Sidney. Estatística não paramétrica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1981. p. 124

## CAPÍTULO 4

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 INTRODUÇÃO

O propósito deste capítulo é apresentar e analisar os resultados obtidos na testagem das duas hipóteses de pesquisa. Para isso dividiu-se o capítulo em duas partes.

A primeira parte apresenta os resultados referentes a hipótese nº 1: *existe diferença nos níveis de compreensão de textos (orais e escritos) alcançados por alunos pertencentes às classes intermediárias do 1º grau (5ª série) e alunos pertencentes às classes finais desse grau de escolaridade (8ª série).*

Como o exame desta hipótese envolveu dois tipos de texto, em primeiro lugar, são apresentados os dados referentes ao texto escrito e, posteriormente, os dados referentes ao texto oral.

Os dados com relação ao texto escrito são analisados mediante a elaboração de 14 tabelas que correspondem a cada uma das 14 subcategorias propostas no instrumento de pesquisa, evidenciando os níveis de compreensão.

Os dados com relação ao texto oral, também foram dispostos em 14 tabelas, mas estes serão apresentados e analisados de forma sintética ( cf. anexo 9), tendo em vista que o teste estatístico, só detectou a existência de diferença significativa entre os alunos de 5ª e 8ª séries, no nível de compreensão 3.4 *Inferência de Comparação.*

A testagem das hipóteses estatísticas formuladas para comparar o desempenho dos alunos de 5ª e 8ª séries (diante do

texto oral e do texto escrito), nesta primeira parte, foi realizada mediante a aplicação do teste qui-quadrado.

A segunda parte apresenta os resultados referentes a testagem da hipótese nº 2: *a forma de apresentação do texto (oral e escrito) interfere no modo como o aluno de 1º grau (5ª e 8ª série) compreende um texto.*

Para exame da hipótese nº 2, foram elaboradas 14 tabelas com os dados referentes aos sujeitos de 5ª série e 14 tabelas com os dados referentes aos de 8ª série.

O modo como se conduziram os resultados possibilitou uma apresentação sintética dos mesmos.

Assim sendo, as tabelas contendo as frequências de 5ª série, para o texto escrito e oral, fazem parte do anexo 10. As tabelas contendo as frequências de 8ª série, também para os dois tipos de texto, aparecem no anexo 11.

A prova aplicada na testagem das hipóteses desta segunda parte, foi o teste Q de Cochran.

### 1ª PARTE

#### 4.2 RESULTADOS OBTIDOS NA COMPREENSÃO DO TEXTO ESCRITO ENTRE 5ª E 8ª SÉRIES

Os resultados obtidos com a aplicação do teste  $\chi^2$  em todas as subcategorias estudadas, são apresentados a seguir, no quadro 1.

QUADRO 1 - RESULTADO DO TESTE  $\chi^2$  APLICADO A TODAS AS SUBCATEGORIAS. TEXTO ESCRITO - 5ª x 8ª SÉRIES

Categorias	Subcategorias	$\chi^2$ calculado	$\chi^2$ tabelado ( $\alpha=0,05$ )	Decisão
1. Comp.Li- teral	1.1 R.de detalhes	42,33412325	5,99	Rejeita $H_0$
	1.2 R.idéias prin- cipais	2,43247034	3,84	N.rejeita $H_0$
	1.3 R.sequência	13,713	5,99	Rejeita $H_0$
	1.4 R.comparação	4,9809	3,84	Rejeita $H_0$
	1.5 R.causa e efeito	5,844	5,99	N.rejeita $H_0$
2. Reorga- nização	2.1 Sintetizar	9,282842523	3,84	Rejeita $H_0$
	2.2 Analisar	3,95246937	3,84	Rejeita $H_0$
	2.3 Esboçar	15,06907356	5,99	Rejeita $H_0$
3. Comp.In- ferencial	3.1 Inf.det. de suporte	0,0212071372	3,84	N.rejeita $H_0$
	3.2 Inf. idéias principais	1,494455003	3,84	N.rejeita $H_0$
	3.3 Inf. sequên- cia	3,746561033	5,99	N.rejeita $H_0$
	3.4 Inf. compara- ção	7,4535125	5,99	Rejeita $H_0$
	3.5 Inf.rel.causa e efeito	24,5299	5,99	Rejeita $H_0$
4. Avalia- ção	4.1 J.textual ou	7,721830364	5,99	Rejeita $H_0$
	4.2 J.suas expe- riências			

Procedimento geral empregado na análise dos dados

A hipótese estatística formulada a seguir, engloba de forma geral, todas as subcategorias estudadas: 1.1 Reconhecimento de detalhes, 1.2 Rec. de idéias principais, 1.3 Rec. de sequência, 1.4 Rec.de comparação, 1.5 Rec.de relação de causa e efeito, 2.1 Sintetizar, 2.2 Analisar, 2.3 Esboçar, 3.1 Inferência de detalhes de suporte, 3.2 Inf. de idéias principais,

3.3 Inf.de seqllência, 3.4 Inf.de comparação, 3.5 Inf.de relação de causa e efeito, 4.1 Julgamento textual e/ou 4.2 Julgamento baseado em suas experiências.

$H_0$ : não há diferença significativa de compreensão quanto às subcategorias estudadas, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito, visto que estes alunos pertencem a mesma população parente e qualquer diferença nestes resultados é dada ao acaso.

$H_1$ : há diferença significativa de compreensão quanto às subcategorias estudadas, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito.

TABELA 1 CATEGORIA: 1 COMPREENSÃO LITERAL

SUBCATEGORIA: 1.1 Reconhecimento de detalhes

Alter- nativa \ Série	5ª	8ª
T	16	49
P	40	05
N	01	-
TOTAL	57	54

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 1.1) observou-se que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe diferença significativa, ao nível de significância de 5%, na compreensão de reconhecimento de detalhes entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito.

Com base nos dados da tabela 1, observa-se que na 8ª sé-

rie, a maioria dos alunos já superaram esse nível de compreensão, pois dos 54 sujeitos participantes da amostra, 49 demonstraram capacidade de localizar detalhes explícitos no texto. O mesmo não ocorre com os alunos matriculados na 5ª série. Dos 57 sujeitos que compuseram a amostra, 41 demonstraram ter dificuldade em extrair detalhes explicitamente contidos no texto. Isto não significa falta total desta habilidade, entretanto as respostas dos sujeitos são incompletas ou corretas parcialmente (dos 41 sujeitos, 40 se localizaram na categoria *parcialmente correta*).

TABELA 2 CATEGORIA: 1 COMPREENSÃO LITERAL

SUBCATEGORIA: 1.2 *Reconhecimento de idéias principais*

Série Alter- nativa	5ª	8ª
T	38	44
N	19	10
TOTAL	57	54

Com base no resultado do teste qui-quadrado, conforme o quadro 1 (subcategoria 1.2) observou-se que  $H_0$  não foi rejeitada. Desse modo foi possível constatar que tanto os alunos de 5ª série, quanto os de 8ª série, são capazes de identificar as idéias principais explícitas num parágrafo ou mesmo numa porção maior de um texto. Entretanto, de acordo com a tabela 2, nota-se entre os sujeitos de 8ª série uma tendência mais acentuada no sentido de atingir esse nível de compreensão. Destes sujeitos, apenas 10 não conseguiram alcançar a categoria *totalmente*



*correta*, contra 19 sujeitos de 5ª série que também não alcançaram a mesma posição. Do modo como se apresentam os dados, é possível inferir que esse tipo de habilidade é bastante enfatizado durante as aulas de interpretação de textos. Possivelmente, quando o aluno de 5ª série chegar a 8ª série, já terá atingido esse nível de compreensão.

TABELA 3 CATEGORIA: 1 COMPREENSÃO LITERAL

SUBCATEGORIA: 1.3 Reconhecimento de sequência

<div>Série</div> <div>Alter nativa</div>	5ª	8ª
T	14	33
P	23	20
N	20	01
TOTAL	57	54

No que se refere à habilidade de reconhecimento de sequência, o resultado do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 1.3) permitiu observar que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe uma diferença significativa, ao nível de significância de 5%, na compreensão de reconhecimento de sequência, entre alunos de 5ª e 8ª séries.

Com base na tabela 3, pode-se notar que essa diferença é em favor da 8ª série, pois dos 54 participantes da pesquisa, 33 conseguiram atingir totalmente as tarefas exigidas nesse nível de compreensão, enquanto somente 14, dos 57 alunos de 5ª série, conseguiram desempenhá-las com total acerto.

Por outro lado, observando-se somente a distribuição das

frequências de alunos da 8ª série, verifica-se que o número de sujeitos concentrados na categoria *parcialmente correta* (20 alunos) é muito maior que o esperado.

Na verdade, esse número deveria ser bem menor tendo em vista que a habilidade de reconhecer seqüência num texto, corresponde a um nível de exigência muito primário e simplificado. Nesse sentido ainda, é possível inferir que a grande concentração de alunos de 5ª série, na categoria *nula* (20 sujeitos), quando chegar a 8ª série, evolua apenas até a categoria *parcialmente correta*.

Tendo em vista esse pressuposto, pode-se dizer que nem na 8ª série o nível de compreensão, reconhecimento de seqüência, foi totalmente dominado.

Sob essa ótica, cabe aqui ressaltar a acuidade revelada pelo instrumento utilizado nesta pesquisa, porquanto apontou essas falhas que se relacionam diretamente com a prática desenvolvida pela escola. Ora, constatações dessa natureza vêm reforçar a posição de que certos tipos de habilidades de compreensão (mesmo as mais primárias, como as pertencentes à categoria literal), não estão sendo convenientemente trabalhados pela escola.

TABELA 4 CATEGORIA: 1 COMPREENSÃO LITERAL

SUBCATEGORIA: 1.4 Reconhecimento de Comparação

Alter- nativa \ Série	Série	
	5ª	8ª
T	48	53
N	09	01
TOTAL	57	54

A aplicação do teste qui-quadrado, conforme resultado constante no quadro 1 (subcategoria 1.4) demonstrou que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe diferença significativa na compreensão de reconhecimento de comparação entre os alunos de 5ª e 8ª séries.

A análise dos dados registrados na tabela 4 mostram que essa diferença favorece aos alunos de 8ª série (98% dos sujeitos que compuseram a amostra conseguiram se manter na categoria *totalmente correta*). Entretanto, dos 57 componentes da amostra de 5ª série, apenas 9 não conseguiram se situar na categoria *totalmente correta*. Neste caso, mais uma vez é possível dizer que o tipo de instrumento utilizado na coleta de dados conseguiu atingir seu objetivo. Se de um lado mostrou sua adequação para detectar as dificuldades do aluno, de outro, permitiu constatar que na subcategoria reconhecimento de comparação, este não apresenta grandes dificuldades. Provavelmente, aqueles que ainda não dominaram esse tipo de habilidade na 5ª série, já a terão dominado quando chegarem a 8ª série.

TABELA 5 CATEGORIA: 1 COMPREENSÃO LITERAL

SUBCATEGORIA: 1.5 *Relação de causa e efeito*

Alter- nativa \ Série	5ª	8ª
T	-	7
P	50	44
N	07	03
TOTAL	57	54

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme o quadro 1 (subcategoria 1.5) observou-se que  $H_0$  não foi rejeitada. Isto quer dizer que não existe diferença significativa na compreensão de reconhecimento de relações de causa e efeito, entre alunos de 5ª e 8ª séries no texto escrito.

A análise das freqüências registradas na tabela 5 mostra que essa igualdade de condições resulta do fato de que 50 sujeitos de 5ª série e 44 sujeitos de 8ª série (a maioria em ambos os casos) demonstraram parcial domínio da habilidade de reconhecer relações de causa e efeito.

Tal constatação torna evidente que o avanço do aluno nas classes mais elevadas do 1º grau (6ª, 7ª, 8ª séries) não lhe possibilitou desenvolver o domínio de encontrar, num texto escrito, causas explícitas para acontecimentos também explícitos. Da mesma forma, isto significa que na categoria representada pela Compreensão Literal, o nível que exige o reconhecimento de relações de causa e efeito é um dos mais complexos para o estudante do 1º grau, em relação às demais subcategorias pertencen-

tes à citada categoria de compreensão.

TABELA 6 CATEGORIA: 2 REORGANIZAÇÃO  
SUBCATEGORIA: 2.1 *Sintetizar*

Série Alter- nativa	5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
T	4	17
N	53	37
TOTAL	57	54

Com a aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 2.1) constatou-se que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe diferença significativa na compreensão da subcategoria sintetizar, entre os alunos de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries.

Os dados da tabela 6, revelam que essa diferença é significativa em favor da 8<sup>a</sup> série. Na verdade, estes alunos superaram em quantidade relevante (31% dos sujeitos) os poucos estudantes (7,5% dos sujeitos) que já na 5<sup>a</sup> série apresentam condições de sintetizar o texto lido. Entretanto, observando-se apenas as frequências dos alunos de 8<sup>a</sup> série, verifica-se que a distribuição de 17 sujeitos na categoria *totalmente correta*, é bastante insignificante, tendo em vista que a maioria dos sujeitos que formaram a amostra (37 alunos), não dominam essa habilidade.

Neste caso, mais uma vez é possível notar a precisão com que o instrumento da pesquisa conseguiu evidenciar a diferença nos níveis de compreensão atingidos pelos alunos das duas sé-

ries de ensino.

TABELA 7 CATEGORIA: 2 REORGANIZAÇÃO  
SUBCATEGORIA: 2.2 *Analisar*

Alter- nativa \ Série	Série	5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
T		44	50
N		13	04
TOTAL		57	54

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 2.2) observou-se que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe uma diferença significativa na compreensão da subcategoria *Analisar*, entre os alunos de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, no texto escrito.

Os dados fornecidos pela tabela 7, mostram que a diferença significativa existente é em favor da 8<sup>a</sup> série, pois quase totalidade desses sujeitos (92,6%), atingiram esse nível de compreensão, contra apenas 4 sujeitos que não conseguiram.

Embora uma quantidade mais expressiva de alunos de 5<sup>a</sup> série (13 sujeitos) não tenha conseguido realizar essa tarefa de compreensão, é possível notar que a grande maioria (77,2% dos sujeitos) já consegue atingir esse nível. Desse modo, pode-se inferir que os alunos de 5<sup>a</sup> série que ainda não dominaram essa habilidade, ao chegar na 8<sup>a</sup> série, provavelmente já terão superado tais dificuldades. Novamente o instrumento demonstra sua precisão em esclarecer pormenores no que se refere aos níveis de compreensão de texto, quando compara alunos pertencentes a

diferentes amostras (5.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries).

TABELA 8 CATEGORIA: 2 REORGANIZAÇÃO

SUBCATEGORIA: 2.3 *Esboçar*

Alter- nativa \ Série	Série	5. <sup>a</sup>	8. <sup>a</sup>
T		8	12
P		17	31
N		32	11
TOTAL		57	54

Com base no resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme o quadro 1 (subcategoria 2.3) observou-se que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe diferença significativa na compreensão da subcategoria *Esboçar*, entre os alunos de 5.<sup>a</sup> e 8.<sup>a</sup> séries, no texto escrito.

Pela análise dos dados fornecidos na tabela 8, nota-se que a diferença favorece os alunos de 8.<sup>a</sup> série. Entretanto isto não significa que estes dominem totalmente este nível de compreensão. Na verdade, a grande concentração de respostas se localiza na categoria *parcialmente correta* (31 sujeitos, dos 54 alunos de 8.<sup>a</sup> série).

Tal característica revela que os alunos de 8.<sup>a</sup> série não conseguem esboçar um texto com total acerto. Ocorre, pois, que embora estes procurem seguir uma seqüência lógica ao esboçar as idéias textuais, estas são truncadas e distorcidas enquanto que detalhes sem importância são ressaltados. Por outro lado, nota-se a falta de inter-relacionamento das idéias principais.

Quanto a 5ª série, os dados da tabela 8 mostram que de 57 sujeitos, 56% destes estão situados na categoria *nula*. Isto porque alteram totalmente as idéias do texto, omitindo fatos básicos, para substituí-los por idéias que o texto não revelou. Além disso, demonstram total dificuldade em apresentar a seqüência lógica em que os fatos aconteceram.

Tais considerações permitem assinalar também que, em se tratando da subcategoria *Esboçar*, pouco ou quase nada a prática escolar conseguiu acrescentar ao aluno que chegou na 8ª série. Na verdade, o que os distancia favoravelmente da 5ª série, é o domínio da habilidade de *Seqüência*, que estes ainda não adquiriram. Essa capacidade permite aos alunos de 8ª série, expressar as idéias dentro de uma disposição lógica, mas não lhes garante expressar seu pensamento de forma clara e com fidedignidade textual.

TABELA 9 CATEGORIA: 3 COMPREENSÃO INFERENCIAL

SUBCATEGORIA: 3.1 *Inferência de detalhes de suporte*

Alter- nativa \ Série	5ª	8ª
T	12	11
N	45	43
TOTAL	57	54

O resultado do teste qui-quadrado, conforme o quadro 1 (subcategoria 3.1) mostrou não existir diferença significativa na compreensão da subcategoria *Inferência de detalhes de supor-*



te, entre alunos de 5ª e 8ª séries no texto escrito. Portanto,  $H_0$  não foi rejeitada.

Essa igualdade de condições prende-se ao fato de que nem os alunos matriculados na 8ª série, nem os que freqüentam a 5ª série, conseguem evidenciar esse tipo de compreensão. Dos 57 alunos de 5ª série, apenas 21% se posicionaram na categoria *totalmente correta*, enquanto apenas 20%, dos 54 sujeitos de 8ª série, conseguiram se manter nessa mesma categoria.

Conforme já foi assinalado anteriormente, é possível inferir que, neste caso, o instrumento aplicado aos sujeitos teve a adequação necessária para captar o nível de dificuldade encontrada pelos alunos, enfatizando a complexidade dessa subcategoria estudada.

Por outro lado, esses dados permitem dizer que, de modo geral, o aluno sairá do 1º grau sem ter alcançado um nível de compreensão que lhe permita fazer conjecturas sobre fatos adicionais que o autor podia ter utilizado no texto, tornando-o mais informativo e agradável.

TABELA 10 CATEGORIA: 3 COMPREENSÃO INFERENCIAL

SUBCATEGORIA: 3.2 *Inferência de idéias principais*

Alter- nativa \ Série	5ª	8ª
T	35	40
N	22	14
TOTAL	57	54

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste

qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 3.2) observou-se que  $H_0$  não foi rejeitada. Isto quer dizer que não existe diferença significativa na compreensão da subcategoria *Inferência de idéias principais*, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito.

Com base nos dados apresentados na tabela 10 pode-se verificar que a maior parte dos alunos de 5ª série (61%) e a grande maioria de alunos de 8ª série (74%), atingem totalmente esse nível de compreensão.

De modo geral, esse fato permite inferir que o tipo de habilidade que exige do aluno identificar a idéia principal, ou o significado geral de uma estória, sem que estes estejam explícitos no texto, é bastante familiar ao aluno, desde as séries iniciais do 1º grau.

TABELA 11 CATEGORIA: 3 COMPREENSÃO INFERENCIAL

SUBCATEGORIA: 3.3 *Inferência de seqüência*

Alter- nativa \ Série	Série	
	5ª	8ª
T	36	40
P	13	05
N	08	09
TOTAL	57	54

No que se refere à subcategoria *Inferência de seqüência*, o resultado do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 3.3) permitiu observar que  $H_0$  não foi rejeitada. Isto quer dizer que não existe diferença significativa na citada sub-

categoria, entre os alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito.

Conforme a indicação da tabela 11, os dados sugerem que tanto os alunos de 5ª (63%) como os de 8ª série (74%) são capazes de inferir seqüência, a partir dos fatos explicitamente contidos no texto lido, pois a grande maioria destes sujeitos concentrou-se na categoria *totalmente correta*.

É interessante ressaltar que este mesmo percentual de alunos não conseguiu atingir o nível referente à subcategoria *Inferência de detalhes de suporte*. Isto pode ser atribuído ao fato de que a *Inferência de detalhes de suporte* exige do aluno a capacidade de acompanhar todas as informações e idéias explícitas no texto, dentro de uma ordem seqüencial lógica. Só então, ele terá capacidade de inferir alguns detalhes que poderiam ter ocorrido entre uma e outra situação apresentada no texto.

Como se pode observar nas análises anteriores é exatamente nas subcategorias 1.3 *Reconhecimento de seqüência* e 2.3 *Esboçar* que os alunos de 5ª e 8ª séries demonstraram enorme dificuldade. Falta-lhes um desempenho, no tratamento das idéias do texto, de forma seqüencial, lógica e com fidedignidade. Assim, pode ser que esteja aí o motivo do fracasso revelado quanto à subcategoria *Inferência de detalhes*.

Por outro lado, para alcançar o nível 3.3 *Inferir seqüência*, basta o aluno ter captado as idéias principais apresentadas no texto e a partir delas, expressar um tipo de pensamento divergente, que no caso, seria hipotetizar o que aconteceria se a história não terminasse.

TABELA 12 CATEGORIA: 3 COMPREENSÃO INFERENCIAL

SUBCATEGORIA: 3.4 *Comparação*

Alter- nativa \ Série	Série	
	5 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
T	5	13
P	11	15
N	41	26
TOTAL	57	54

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 3.4) observou-se que  $H_0$  foi rejeitada, em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe uma diferença significativa na compreensão da subcategoria *Inferência de comparação*, entre alunos de 5<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, no texto escrito.

Conforme a indicação dos dados contidos na tabela 12, nota-se que a maior concentração dos sujeitos (tanto de 5<sup>a</sup> como de 8<sup>a</sup> séries) está localizada na categoria *nula*, favorecendo significativamente a 5<sup>a</sup> série. Isto revela que a maioria dos estudantes de 5<sup>a</sup> série (72%) ainda não conseguiram dominar esse tipo de habilidade, mas não quer dizer que os estudantes de 8<sup>a</sup> série já tenham alcançado satisfatoriamente esse nível de compreensão. Na verdade, os 26 sujeitos de 8<sup>a</sup> série (48%) distribuídos na categoria *nula* somados aos 15 sujeitos (28%) localizados na categoria *parcial*, reforçam a evidência quantitativa (76%) de que ainda é bastante crítico o domínio dessa subcategoria para os alunos que estão no final do 1º grau.

TABELA 13 CATEGORIA: 3 COMPREENSÃO INFERENCIAL

SUBCATEGORIA: 3.5 Relação de causa e efeito

Alter- nativa \ Série	5ª	8ª
T	3	24
P	3	4
N	51	26
TOTAL	57	54

A análise do resultado obtido na aplicação do qui-quadrado, conforme quadro 1 (subcategoria 3.5) mostrou que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe uma diferença significativa na compreensão da subcategoria *Inferência de relações de causa e efeito*, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito.

Os dados apresentados na tabela 13 indicam que na 5ª série, dos 57 sujeitos participantes da pesquisa, apenas 3 conseguiram inferir do texto relações do tipo causa e efeito. Por outro lado, na 8ª série, dos 54 sujeitos participantes, 24 demonstraram o domínio dessa habilidade. Embora seja possível notar um progresso quantitativo em favor dos alunos de 8ª série, convém assinalar que esses sujeitos que atingiram essa subcategoria, não representam a maioria da amostra. Tal constatação evidencia que nem os alunos de 8ª série adquiriram a habilidade de inferir relações de causa e efeito.

TABELA 14 CATEGORIA: 4 AVALIAÇÃO

SUBCATEGORIAS: 4.1 *Julgamento textual*4.2 *Julgamento com base em suas experiências*

Série		5ª	8ª
Alter-nativa			
4.1 Textual	T	43	33
	N	06	02
4.2 Suas ex- periências	T	08	19
	N	-	-
TOTAL		57	54

Examinando o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 1 (categoria 4 AVALIAÇÃO) observou-se que  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que existe uma diferença significativa na compreensão da categoria AVALIAÇÃO, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto escrito.

Neste caso, os dados da tabela 14 mostram que a diferença significativa existente entre as duas amostras, revela que os alunos de 8ª série conseguem evidenciar um tipo de julgamento qualitativamente superior, em relação aos de 5ª série.

Assim, nota-se que alunos de classe intermediária de 1º grau, evidenciam uma avaliação, baseada apenas nas informações contidas no texto, porquanto só 8 sujeitos conseguiram avaliar com base em suas próprias experiências, seus conhecimentos, seus valores. Na 8ª série, um número significativamente maior (19 alunos) mostrou o tipo de julgamento com base em suas experiências.

Entretanto, de modo geral, é possível observar que mesmo

o aluno que está saindo do 1º grau, ainda não conseguiu se desligar do tipo de julgamento preso aos fatos textuais, pois a maior concentração de alunos de 8ª série (33 sujeitos) se localiza na subcategoria *Julgamento textual*.

QUADRO 2 - SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DO TESTE  $\chi^2$   
ENTRE 5ª e 8ª SÉRIES. TEXTO ESCRITO

Categorias	Subcategorias	$\chi^2$ mostrou que: existe uma diferença significativa		$\chi^2$ mostrou que: não existe diferença significativa	
		Desempenho de 5ª série	Desempenho de 8ª série	Desempenho de 5ª série	Desempenho de 8ª série
1. Comp.Li- teral	1.1 R.detalhes	NA	A	-	-
	1.2 R. idéias principais	-	-	A	A
	1.3 R.Sequência	NA	AP	-	-
	1.4 R. Comparação	NA	A	-	-
	1.5 R.de causa e efeito	-	-	NA	NA
2. Reorgani- zação	2.1 Sintetizar	NA	A	-	-
	2.2 Analisar	NA	A	-	-
	2.3 Esboçar	NA	AP	-	-
3. Comp.In- ferencial	3.1 Detalhes de suporte	-	-	NA	NA
	3.2 Idéias principais	-	-	A	A
	3.3 Sequência	-	-	A	A
	3.4 Comparação	NA	A	-	-
	3.5 Rel.causa e efeito	NA	A	-	-
4. Avalia- ção	4.1 Textual ou	A	-	-	-
	4.2 Suas experiências	-	A	-	-

Legenda: NA = Não atinge  
A = Atinge  
AP = Atinge parcialmente

### 4.3 RESULTADOS OBTIDOS NA COMPREENSÃO DO TEXTO ORAL ENTRE 5ª E 8ª SÉRIES

QUADRO 3 - RESULTADO DO TESTE  $\chi^2$  APLICADO A TODAS AS SUBCATEGORIAS DE COMPREENSÃO. TEXTO ORAL - 5ª x 8ª SÉRIES

Categorias	Subcategorias	$\chi^2$ calculado	$\chi^2$ tabelado ( $\alpha=0,05$ )	Decisão
1. Comp.Li- teral	1.1 R.de detalhes	0,5036121844	3,84	N.rejeita $H_0$
	1.2 R.idéias prin- cipais	0,00103	3,84	N.rejeita $H_0$
	1.3 R.sequência	3,915740564	5,99	N.rejeita $H_0$
	1.4 R.comparação	1,73447	3,84	N.rejeita $H_0$
	1.5 R. causa e efeito	2,581054	3,84	N.rejeita $H_0$
2. Reorga- nização	2.1 Sintetizar	0,007159	3,84	N.rejeita $H_0$
	2.2 Analisar	1,70774806	3,84	N.rejeita $H_0$
	2.3 Esboçar	4,925285193	5,99	N.rejeita $H_0$
3. Comp.In- ferencial	3.1 Inf.det. de suporte	0,36071466	3,84	N.rejeita $H_0$
	3.2 Inf. idéias principais	1,04468	3,84	N.rejeita $H_0$
	3.3 Inf. sequên- cia	1,623553136	5,99	N.rejeita $H_0$
	3.4 Inf.compara- ção	8,83	5,99	Rejeita $H_0$
	3.5 Inf.rel.causa e efeito	1,26243	3,84	N.rejeita $H_0$
4. Avalia- ção	4.1 J. textual ou	4,012759	5,99	N.rejeita $H_0$
	4.2 J.suas expe- riências			

Procedimento empregado na apresentação e análise dos dados.



Observando-se o quadro 3 que apresenta os resultados da aplicação do teste qui-quadrado, em todas as subcategorias estudadas, no texto oral, verificou-se existir diferença significativa apenas no nível 3.4 *Inf. de comparação*.

Desse modo, os resultados serão apresentados de forma sintética. Primeiramente, comentar-se-ão os resultados referentes às subcategorias em que  $H_0$  não foi rejeitada. Em seguida, analisar-se-á a única subcategoria em que  $H_0$  foi rejeitada.

$H_0$ : não há diferença significativa de compreensão quanto a cada uma das subcategorias estudadas, entre os alunos de 5ª e 8ª séries, no texto oral, visto que estes alunos pertencem a mesma população parente e qualquer diferença nestes resultados é dada ao acaso.

$H_1$ : há diferença significativa de compreensão quanto a cada uma das subcategorias estudadas, entre os alunos de 5ª e 8ª séries, no texto oral.

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 3, observou-se que nas subcategorias 1.1 *Reconhecimento de detalhes*, 1.2 *Reconhecimento de idéias principais*, 1.3 *Reconhecimento de comparação*, 1.5 *Reconhecimento de relações de causa e efeito*; 2.1 *Sintetizar*, 2.2 *Analisar*, 2.3 *Esboçar*; 3.1 *Inferência de detalhes*, 3.2 *Inferência de idéias principais*, 3.3 *Inferência de sequência*, 3.5 *Inferência de relações de causa e efeito*; 4.1 *Julgamento textual* ou 4.2 *Julgamento com base em suas experiências*,  $H_0$  não foi rejeitada. Isto quer dizer que na compreensão das subcategorias acima citadas, não existe diferença significativa, ao nível de significância de 5%, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto oral.

O exame das frequências relativas a todas essas subcate-

gorias, conforme anexo 9, mostra que, na maior parte dos casos, tanto o aluno de 5ª quanto o de 8ª série, demonstra um comportamento *totalmente correto*, com raras exceções. Tal constatação indica que uma mensagem oral é bem mais acessível ao entendimento do aluno, notando-se também que o grau de escolaridade não se constituiu numa variável capaz de determinar a qualidade de compreensão do mesmo.

Para facilitar a análise e o entendimento dos resultados referentes às subcategorias acima mencionadas, estes serão apresentados em etapas. Cada etapa reunirá em grupos as subcategorias que geraram um mesmo tipo de comportamento entre os alunos de 5ª e 8ª séries.

Assim, com base nas frequências registradas para cada subcategoria, conforme anexo 9, estas foram divididas em 4 grupos que serão apresentados por meio de 4 quadros explicativos (quadros A, B, C, D).

QUADRO A

Categoria	Subcategoria	Desempenho de 5ª s.	Desempenho de 8ª s.
1. Comp.Literal	1.2 Rec.idéias principais	AT*	AT
	1.4 Rec. de comparação	AT	AT
	1.5 Rec.de rel.causa/efeito	AT	AT
2. Reorganização	2.1 Sintetizar	AT	AT
	2.2 Analisar	AT	AT
3. Comp. Infe - rencial	3.2 Inf.idéias principais	AT	AT
	3.3 Inf. seqüência	AT	AT
	3.5 Inf.rel.causa/efeito	AT	AT
4. Avaliação	4.2 Suas experiências	AT	AT

\*AT = Atinge totalmente

O quadro A apresenta todas as subcategorias em que os resultados do teste qui-quadrado não registraram diferença significativa entre os sujeitos pertencentes a 5ª e 8ª séries porque esses alunos conseguiram atingir totalmente os níveis de compreensão esperados.

Esse tipo de comportamento evidenciado nas 9 subcategorias descritas no quadro A ratifica o quanto a comunicação oral oportuniza quantitativa e qualitativamente o entendimento do aluno diante do texto. Por outro lado, é possível se questionar até que ponto a escola realmente contribui para esse desempenho satisfatório, ora evidenciado pelos alunos do 1º grau.

QUADRO B

Categoria	Subcategoria	Desempenho de 5ª s.	Desempenho de 8ª s.
1. Comp.Lite- ral	1.1 Detalhe	ATP*	ATP
2. Reorganiza- ção	2.3 Esboçar	ATP	ATP

\*ATP = Atinge totalmente, com tendência parcial.

O quadro B apresenta duas subcategorias para as quais o resultado do teste qui-quadrado revelou não existir diferença significativa entre os sujeitos de 5ª e 8ª séries porque uma quantidade expressiva de alunos conseguiu se classificar na categoria *totalmente correta*. Entretanto, a análise das frequências referentes a essas duas subcategorias, conforme anexo 9, chama a atenção para o fato de que nesses dois níveis, existe uma grande tendência dos alunos, em ambos os grupos (5ª e 8ª

séries), de só atingir a categoria *parcialmente correta*.

Levando-se em conta que na situação do texto escrito, a 8ª série mostrava vantagem sobre a 5ª série nessas duas subcategorias, conforme quadro 2 e que na situação do texto oral há um equilíbrio de posições, pode-se inferir que neste aspecto existe uma variável parasita interferindo no modo como esses alunos compreendem o texto oral.

Analisando-se as tarefas requeridas pelas duas subcategorias aqui discutidas, nota-se que estas exigem dos alunos um nível de memória mais aguçado, uma vez que na situação oral estes não dispõem do texto para fazer consultas.

Nesse sentido, é possível dizer que o instrumento de pesquisa conseguiu detectar a influência da memorização e da retenção das informações veiculadas oralmente, em detrimento de algumas habilidades de compreensão já dominadas pelo aluno (no caso a 8ª série, diante do texto escrito).

QUADRO C

Categoria	Subcategoria	Desempenho 5ª série	Desempenho 8ª série
1. Comp. Litera- ral	1.3 Rec. de seqûên- cia	AP*	AP

\*AP = Atinge parcialmente

O quadro C apresenta a subcategoria 1.3 *Reconh. de seqüência* cujo resultado do teste qui-quadrado revelou não existir diferença significativa entre 5ª e 8ª séries, porque os alunos de ambas as séries só obtiveram classificação *parcialmente correta*.

A análise referente às frequências dessa subcategoria, na situação do texto escrito, conforme tabela 3, mostrou que embora existisse uma diferença significativa em favor da 8ª série, era bastante crítico o fato de que grande número de sujeitos permaneciam na categoria *parcialmente correta*. Essa observação se funda no pressuposto de que a subcategoria *Reconhecimento de sequência* é considerada bastante simples na ordem hierárquica de dificuldades apresentadas no instrumento de pesquisa.

Em se tratando do texto oral verifica-se que essa situação se agrava porque aqueles sujeitos que conseguiram atingir a categoria *totalmente correta* na situação anterior, agora deslocam-se para a categoria *parcialmente correta*. Essa alteração parece ratificar o posicionamento de que o aluno não domina esse tipo de habilidade, mesmo aquele pertencente às classes de 8ª séries. Por outro lado, mais uma vez, o fator memória parece ter contribuído no fortalecimento da deficiência, quanto ao aspecto do texto oral.

Nesse caso, o instrumento de pesquisa conseguiu mostrar que o grau de escolaridade não garante o domínio de certas habilidades de compreensão mesmo que estas pertençam a categorias bastante primárias.

QUADRO D

Categoria	Subcategoria	Desempenho 5ª série	Desempenho 8ª série
3. Comp. Inferencial	3.1 Detalhes de suporte	NA*	NA

\*NA = Não atingem

O quadro D apresenta a subcategoria cujo resultado do teste qui-quadrado revelou, não existir diferença significativa entre 5ª e 8ª séries porque os alunos de ambas as séries não conseguiram mostrar um desempenho satisfatório.

Os dados compilados pelo instrumento de pesquisa evidenciaram, tanto no texto oral quanto no texto escrito, que alunos de 5ª e de 8ª séries não atingem a subcategoria 3.1 *Inferência de detalhes de suporte*.

Se, por um lado, pode-se continuar mantendo o posicionamento de que o instrumento de pesquisa conseguiu detectar o grau de dificuldade pertinente a esse nível de compreensão, por outro, a ênfase nesse mesmo resultado, também leva a questionar a eficácia das atividades desenvolvidas pela escola de 1º grau no atendimento e promoção de habilidades de compreensão com esse grau de complexidade.

De acordo com o resultado obtido na aplicação do teste qui-quadrado, conforme quadro 3, observou-se que na subcategoria 3.4 *Inferência de comparação*,  $H_0$  foi rejeitada. Isto quer dizer que apenas nesta subcategoria existe diferença significativa, entre alunos de 5ª e 8ª séries, no texto oral.

A análise das frequências dessa subcategoria, conforme anexo 9, mostra que a diferença favorece aos alunos de 8ª série. Dos 54 sujeitos que compuseram a amostra, 36 se colocaram na categoria *totalmente correta*, enquanto apenas 22 alunos de 5ª série (de um total de 57 sujeitos) conseguiram ficar na mesma categoria.

A princípio, essa única diferença constatada pelo teste estatístico, diante do texto oral, levou a crer na possibilidade da existência de alguma falha na elaboração das questões pro-

postas pelo instrumento de pesquisa (talvez maior dificuldade por parte do aluno em entender a tarefa pedida). Entretanto, ao comparar-se a mesma questão, na situação escrita, verificou-se uma certa coerência nos resultados obtidos, pois os dados revelam uma considerável melhoria nas respostas (dos dois grupos) quanto ao texto oral. Essa tendência favorável na situação oral parece garantir também, nesse nível, a eficácia do instrumento.

QUADRO 4 - SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A APLICAÇÃO DO TESTE  $\chi^2$   
ENTRE 5ª e 8ª SÉRIES. TEXTO ORAL

Categorias	Subcategorias	$\chi^2$ mostrou que: existe uma diferença significativa		$\chi^2$ mostrou que: não existe diferença significativa	
		Desempenho de 5ª série	Desempenho de 8ª série	Desempenho de 5ª série	Desempenho de 8ª série
1. Comp.Li- teral	1.1 R. detalhes	-	-	A	A
	1.2 R. idéias principais	-	-	A	A
	1.3 R.Sequência	-	-	AP	AP
	1.4 R. Comparação	-	-	A	A
	1.5 R.de causa e efeito	-	-	A	A
2. Reorga- nização	2.1 Sintetizar	-	-	A	A
	2.2 Analisar	-	-	A	A
	2.3 Esboçar	-	-	AP	AP
3. Comp.In- ferencial	3.1 Detalhes de suporte	-	-	NA	NA
	3.2 Idéias principais	-	-	A	A
	3.3 Sequência	-	-	A	A
	3.4 Comparação	NA	A	-	-
	3.5 Rel.causa e efeito	-	-	A	A
4. Avalia- ção	4.1 Textual ou	-	-	-	-
	4.2 Em suas experiências	-	-	A	A

Legenda: A = Atinge  
AP = Atinge parcialmente  
NA = Não atinge

#### 4.4 COMENTÁRIOS FINAIS DA 1ª PARTE

O exame dos resultados apresentados nesta 1ª parte do capítulo 4, permitiu verificar até que ponto existe diferença nos níveis de compreensão de textos orais e escritos evidenciados por alunos de 5ª e 8ª séries. Nesse sentido, o instrumento utilizado no estudo procurou detectar as dificuldades encontradas pelos alunos do 1º grau, mostrando ainda de que maneira estes se comportam diante de certas tarefas requeridas pela compreensão do texto (oral e escrito).

No texto escrito, a maior parte das frequências registradas para cada nível de compreensão analisado, favoreceu significativamente os alunos de 8ª série, pois das 14 subcategorias apresentadas, 9 lhes apontaram melhor desempenho (conforme a síntese dos resultados apresentada no quadro 2).

Em parte, esse resultado não contraria o pressuposto de que alunos pertencentes a estágios de escolaridade mais elevados têm maior chance de alcançar níveis mais complexos de compreensão. Entretanto, ao se examinar apenas as frequências obtidas em cada uma das 9 subcategorias em que a diferença significativa favoreceu a 8ª série, observa-se dois tipos de comportamento.

1º) A superioridade demonstrada pelos alunos de 8ª série, em relação aos de 5ª série, nem sempre indica que aqueles tenham desempenhado com total acerto todas as tarefas solicitadas. Nesse sentido, notou-se que nos níveis 1.3 *Reconhecimento de sequência* e no nível 2.3 *Esboçar*, a diferença significativa entre os sujeitos de 8ª e 5ª séries ocorreu devido àqueles conseguirem se manter na categoria *parcialmente correta* e estes na categoria *nula*. Por outro lado, no que se refere ao texto oral,



notou-se que o quadro 4 apresenta uma melhoria dos alunos de 5ª série, nessas mesmas subcategorias. Ora, estes conseguiram se situar na categoria *parcialmente correta*, equiparando-se aos sujeitos de 8ª, que por sua vez, não demonstraram nenhum progresso em relação ao texto oral, mantendo-se também na categoria *parcialmente correta*.

29) Em certas situações, as frequências registradas que revelaram existir *diff. significativa* em favor da 8ª série, eram irrelevantes, se comparadas ao número total de sujeitos participantes da amostra. Neste caso, na subcategoria 2.1 *Sintetizar*, apenas 17 sujeitos, dos 54 participantes da 8ª série, foram suficientes para demonstrar a sua superioridade em relação aos alunos de 5ª série. Assim, ficou evidente que os 37 sujeitos (mais da metade) não conseguiram chegar à síntese do texto.

Essas duas observações feitas a partir da análise dos dados, esclarecem que a vantagem alcançada pelos alunos de 8ª série não permite dizer que o estudante de 1º grau tenha aprimorado, qualitativamente, essas habilidades básicas de compreensão de textos propostas pelo instrumento de pesquisa. E o fato fica mais grave quando se constata que habilidades do tipo *Reconhecimento de seqüência*, pertencente a um nível de complexidade inferior, continuam oferecendo dificuldades para o estudante que passou por oito séries do 1º grau. Com base nesse raciocínio, é mais fácil entender o motivo pelo qual o nível 3.1 *Inferência de detalhes de suporte* não foi atingido pelos alunos das duas séries trabalhadas. A complexidade desta subcategoria, detectada pelo instrumento, funda-se no fato de que outras habilidades, mais simples, que serviriam como pré-requisito a esta mais complexa, não foram suficientemente desenvolvidas pelo

estudante.

A aplicação do instrumento serviu também para mostrar que as deficiências em termos de habilidades de compreensão, atingem proporções mais elevadas quando estão relacionadas com o texto escrito. Neste caso, nota-se um certo descuido, por parte da escola, na preparação do aluno para enfrentar o código escrito. Mesmo que os alunos de 8ª série tenham mostrado uma certa superioridade em tratar com o texto escrito (mais atenção para explorar as informações nele contidas e o aprimoramento nos mecanismos de leitura) isto não lhes garantiu o domínio total para habilidades de compreensão que só exigiam um reconhecimento de fatos explicitamente contidos no texto.

De modo geral, o texto escrito parece limitar o pensamento do aluno a tipos de respostas bastante literais, facilmente encontradas no texto. Além do mais, esse mesmo comportamento o impede de transportar o seu pensamento para além das informações ali contidas.

Outro aspecto que mostra a má preparação do aluno quanto ao código escrito é o seu desempenho no que se refere ao texto oral. Nesse sentido, o teste estatístico mostrou o desaparecimento das diferenças significativas encontradas na situação escrita. Tanto os alunos de 5ª, quanto os de 8ª série, diante do texto oral, apresentaram um tipo de pensamento mais livre, mais elaborado, ao ponto de lhes assegurar o atingimento de níveis de compreensão qualitativa e quantitativamente superiores.

Com base nessas observações entende-se a necessidade de uma revisão profunda dos procedimentos utilizados pela escola, no sentido de promover o desenvolvimento de habilidades que preparem o aluno para trabalhar o código escrito.

## 2ª PARTE

Conforme já foi comentado na introdução deste capítulo, nesta 2ª parte serão apresentados e analisados os resultados referentes à testagem da segunda hipótese de pesquisa: *a forma de apresentação do texto (oral e escrito) interfere no modo como o aluno de 1º grau (5ª e 8ª séries) compreende um texto.*

Procedimento empregado na apresentação e análise dos resultados, nesta 2ª parte do capítulo 4.

Primeiramente serão examinados os resultados obtidos pelos alunos de 5ª série, item 4.5. Em seguida, discutir-se-ão os resultados alcançados pelos alunos de 8ª série, item 4.6.

Para cada série (5ª e 8ª) será apresentada uma hipótese estatística englobando, de forma geral, todas as subcategorias já mencionadas.

### 4.5 RESULTADOS OBTIDOS NA TESTAGEM DA INTERFERÊNCIA DA FORMA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO (ORAL E ESCRITO) NOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO ALCANÇADOS POR ALUNOS DE 5ª SÉRIE

$H_0$ : a probabilidade dos alunos de 5ª série atingirem a compreensão das subcategorias estudadas é a mesma diante de um texto apresentado na forma oral e de um texto apresentado na forma escrita.

$H_1$ : a probabilidade dos alunos de 5ª série atingirem a compreensão das subcategorias estudadas não é a mesma diante de um texto apresentado na forma oral e de um texto apresentado na forma escrita.

QUADRO 5 - RESULTADOS DO TESTE Q DE COCHRAN - 5ª SÉRIE

Categorias	Subcategorias	Q de Cochran calculado	Decisão	Conclusão
1. Comp.Li- teral	1.1 R.de detalhes	3,44827	N.Rejeita $H_0$	-
	1.2 R.idéias prin- cipais	15,21	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	1.3 R. seqüência	3	N.Rejeita $H_0$	-
	1.4 R.comparaçã	2	N.Rejeita $H_0$	-
	1.5 R. causa e efeito	46	Rejeita $H_0$	Em favor oral
2. Reorga- nização	2.1 Sintetizar	48	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	2.2 Analisar	3	N.Rejeita $H_0$	-
	2.3 Esboçar	12,25	Rejeita $H_0$	Em favor oral
3. Comp.In- ferencial	3.1 Inf.det. de suporte	1,14285	N.Rejeita $H_0$	-
	3.2 Inf. idéias principais	14,7272	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	3.3 Inf. seqüên- cia	2,13043	N.Rejeita $H_0$	-
	3.4 Inf.compara- ção	16	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	3.5 Inf.rel.causa e efeito	51	Rejeita $H_0$	Em favor oral
4. Avalia- ção	4.1 J. textual ou	35	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	4.2 J.suas expe- riências			

NOTA: O valor de  $\chi^2$  tabelado, ao nível de significância de 5%, com 1 grau de liberdade é 3,84 para todos os testes desse quadro.

Com base nos resultados obtidos com a aplicação do teste Q de Cochran, conforme quadro 5, verificou-se que nas subcategorias 1.2 Reconhecimento de idéias principais, 1.5 Rec. das relações de causa e efeito, 2.1 Sintetizar, 2.3 Esboçar, 3.2 Inf. de idéias principais, 3.4 Inf. de comparação, 3.5 Inf. de relação de causa e efeito, 4.1 Julgamento textual ou 4.2 Julgamento

com base em suas experiências,  $H_0$  foi rejeitada em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que a probabilidade dos alunos de 5ª série atingirem a compreensão das subcategorias acima mencionadas, não é a mesma diante de um texto apresentado na forma oral, e de um texto apresentado na forma escrita.

Observando-se as frequências correspondentes a essas subcategorias (anexo 10), nota-se que a rejeição de  $H_0$  favoreceu a forma de apresentação oral, conforme a indicação do quadro 5. Esse resultado não quer dizer que todos os alunos que compuseram a amostra tenham alcançado o nível de compreensão esperado, diante do texto oral. Ocorre, porém, que a grande maioria dos sujeitos que se classificou na categoria *totalmente correta*, na situação do texto oral, não conseguiu se manter nessa mesma categoria, quanto ao texto escrito.

Desse resultado depreende-se que a probabilidade do aluno de 5ª série atingir todas essas subcategorias de compreensão é maior quando o texto lido é apresentado na forma oral.

Com relação às subcategorias 1.1 Rec. de detalhes, 1.3 Rec. de seqüência, 1.4 Rec. de comparação, 2.2 Analisar, 3.1 Inf. de detalhes de suporte, 3.3 Inf. de seqüência, o teste Q de Cochran, conforme quadro 5 revelou que  $H_0$  não foi rejeitada. Isto quer dizer que a probabilidade dos alunos de 5ª série atingirem a compreensão das subcategorias acima relacionadas, é a mesma diante da apresentação do texto oral e do texto escrito.

QUADRO E

Categoria	Subcategoria	Decisão	Conclusão
1. Comp. Literal	1.1 R. de detalhes	Não rejeita $H_0$	*AP: oral e escrito
	1.3 R. de sequência	Não rejeita $H_0$	AP: oral e escrito
3. Comp. inferencial	3.1 Inf. de detalhes de suporte	Não rejeita $H_0$	AP: oral e escrito

\*AP = Atinge parcialmente

O exame das frequências (anexo 10) obtidas para as subcategorias dispostas no quadro E, mostra que apesar do aluno de 5ª série conseguir melhor desempenho na compreensão do texto oral, existem certas habilidades que ainda oferecem dificuldade para o aluno, independente da forma de apresentação do texto. Não obstante as duas primeiras subcategorias apresentadas no quadro E, pertençam a um nível inferior de complexidade, é possível inferir que para o estudante de 5ª série, estas três subcategorias de compreensão representam um desafio bastante complexo.

Por outro lado, o quadro F apresenta as três subcategorias que não ofereceram dificuldade para o aluno de 5ª série.

QUADRO F

Categoria	Subcategoria	Decisão	Conclusão
1. Comp. Literal	1.4 R. de comparação	Não rejeita $H_0$	*AT: oral e escrito
2. Reorganização	2.2 Analisar	Não rejeita $H_0$	AT: oral e escrito
3. Comp. Inferencial	3.3 Inf.de sequência	Não rejeita $H_0$	AT: oral e escrito

\*AT = Atinge totalmente

#### 4.6 RESULTADOS OBTIDOS NA TESTAGEM DA INTERFERÊNCIA DA FORMA DE APRESENTAÇÃO DO TEXTO (ORAL E ESCRITO) NOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO ALCANÇADOS POR ALUNOS DE 8ª SÉRIE

$H_0$ : a probabilidade dos alunos de 8ª série atingirem a compreensão das subcategorias estudadas é a mesma diante de um texto apresentado na forma oral e de um texto apresentado na forma escrita.

$H_1$ : a probabilidade dos alunos de 8ª série atingirem a compreensão das subcategorias estudadas não é a mesma diante de um texto apresentado na forma oral e de um texto apresentado na forma escrita.

QUADRO 6 - RESULTADO DO TESTE Q DE COCHRAN - 8ª SÉRIE

Categorias	Subcategorias	Q de Cochran calculado	Decisão	Conclusão
1. Comp.Li- teral	1.1 R.de detalhes	8,91	Rejeita $H_0$	Em favor escr.
	1.2 R.idéias prin- cipais	10	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	1.3 R. seqüência	16,133	Rejeita $H_0$	Em favor escr.
	1.4 R.comparação	3,57	N.Rejeita $H_0$	-
	1.5 R. causa e efeito	36,1	Rejeita $H_0$	Em favor oral
2. Reorga- nização	2.1 Sintetizar	34	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	2.2 Analisar	1,285	N.Rejeita $H_0$	-
	2.3 Esboçar	20,27	Rejeita $H_0$	Em favor oral
3. Comp.In- ferencial	3.1 Inf.det. de suporte	2,25	N.Rejeita $H_0$	-
	3.2 Inf. idéias principais	10,29	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	3.3 Inf. seqüên- cia	0,43	N.Rejeita $H_0$	-
	3.4 Inf.compara- ção	15,225	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	3.5 Inf.rel.causa e efeito	31	Rejeita $H_0$	Em favor oral
4. Avalia- ção	4.1 J. textual ou	21,69	Rejeita $H_0$	Em favor oral
	4.2 J.suas expe- riências			

NOTA: O valor de  $\chi^2$  tabelado, ao nível de significância de 5%, com 1 grau de liberdade é 3,84 para todos os testes desse quadro.

O resultado obtido com a aplicação do teste Q de Cochran, conforme quadro 6, para as subcategorias 1.1 Rec. de detalhes, 1.2 Rec.de idéias principais, 1.3 Rec.de seqüência, 1.5 Rec.das relações de causa e efeito, 2.1 Sintetizar, 2.3 Esboçar, 3.2 Inf. de idéias principais, 3.4 Inf.de comparação, 3.5 Inf.de relação



de causa e efeito e para a categoria 4 Avaliação, demonstrou que  $H_0$  foi rejeitada, em favor de  $H_1$ . Isto quer dizer que a probabilidade dos alunos de 8ª série atingirem a compreensão das subcategorias citadas acima, não é a mesma no texto oral e no texto escrito.

De acordo com o disposto no quadro 6, observa-se que das dez subcategorias nas quais  $H_0$  foi rejeitada, em oito delas o teste estatístico revelou que o texto oral facilita a compreensão do aluno de 8ª série. Em apenas duas subcategorias constatou-se que o texto escrito favorece a compreensão do aluno. Esse resultado obtido entre os alunos de 8ª série parece estar relacionado com a qualidade de leitura feita pelos alunos. Na verdade, esses dois níveis de compreensão exigem do estudante uma volta ao texto, como fonte de consulta, para que seja possível a localização de detalhes e o acompanhamento da ordem de acontecimentos dos fatos. Por outro lado, observando-se o desempenho dos alunos de 5ª série nessas mesmas subcategorias, notou-se que estes não apresentaram resultados satisfatórios em relação a nenhuma das formas pelas quais o texto lhes foi apresentado (oral e escrito). Com relação ao texto escrito, esse comportamento permite inferir a possibilidade de que a causa esteja no fato destes estudantes não apresentarem domínio das habilidades de leitura.

QUADRO G

Categoria	Subcategoria	Decisão	Conclusão
1. Comp. Literal	1.4 Rec. de comparação	Não rejeita $H_0$	*AT: oral e escrito
2. Reorganização	2.2 Analisar	Não rejeita $H_0$	AT: oral e escrito
3. Comp. Inferencial	3.1 Det. de suporte	Não rejeita $H_0$	*NA: oral e escrito
	3.3 Seqüência	Não rejeita $H_0$	AT: oral e escrito

\*AT = Atinge totalmente

NA = Não atinge

No que se refere às subcategorias 1.4 Rec. de comparação, 2.2 Analisar, 3.1 Inf. de detalhes de suporte e 3.3 Inf. de seqüência, o resultado obtido na aplicação do teste Q de Cochran, conforme quadro 6, demonstrou que  $H_0$  não foi rejeitada. Isto quer dizer que a probabilidade dos alunos de 8ª série atingirem a compreensão das subcategorias acima citadas, é a mesma diante do texto oral e do texto escrito.

Com base nas freqüências registradas em cada subcategoria, conforme anexo 11 o quadro G mostra de forma sintética, as conclusões a que se chegou. Verifica-se, pois, que a compreensão de tais subcategorias, com exceção do nível 3.1, já foi alcançada pelos alunos de 8ª série, sem nenhuma restrição às duas modalidades de comunicação textual aqui tratadas. Porém, ficou claro também que quanto ao nível 3.1 Inf. de detalhes de suporte, o fato dos alunos não atingirem essa subcategoria não pode

ser atribuído à variável forma de apresentação do texto. Na verdade, a análise dos resultados contribuiu para enfatizar a precisão com que o instrumento de pesquisa apontou o grau de complexidade existente nesse tipo de habilidade de compreensão.

QUADRO 7 - SÍNTESE DOS RESULTADOS DO TESTE Q DE COCHRAN PARA A 5ª E 8ª SÉRIES

		5ª SÉRIE					8ª SÉRIE				
Categorias	Subcategorias	Decisão	TA	PA	NA	Conclusão	Decisão	TA	PA	NA	Conclusão
1. Comp. Li- teral	1.1 R.de detalhes	N.Rejeita $H_0$		X		= p/oral e escr.	Rejeita $H_0$	X			Em favor escrito
	1.2 R.idéias prin- cipais	Rejeita $H_0$	X			Em favor do oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
	1.3 R. seqüência	N.Rejeita $H_0$			X	= p/oral e escr.	Rejeita $H_0$	X			Em favor escrito
	1.4 R.comparação	N.Rejeita $H_0$	X			= p/oral e escr.	N.Rejeita $H_0$	X			= p/oral e escr.
	1.5 R. causa e efeito	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
2. Reorga- nização	2.1 Sintetizar	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
	2.2 Analisar	N.Rejeita $H_0$	X			= p/oral e escr.	N.Rejeita $H_0$	X			= p/oral e escr.
	2.3 Esboçar	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
3. Comp. In- ferencial	3.1 Inf.det. de suporte	*N.Rejeita $H_0$			X	= p/oral e escr.	*N.Rejeita $H_0$			X	= p/oral e escr.
	3.2 Inf. idéias principais	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
	3.3 Inf. seqüên- cia	N.Rejeita $H_0$	X			= p/oral e escr.	N.Rejeita $H_0$	X			= p/oral e escr.
	3.4 Inf.compara- ção	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
	3.5 Inf.rel.cau- sa e efeito	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral
4. Avalia- ção	4.1 J.textual ou	-				-	-				-
	4.2 J.suas expe- riências	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral	Rejeita $H_0$	X			Em favor oral

Legenda: TA = Totalmente atingido  
PA = Parcialmente atingido  
NA = Nulo ou incorreto

\* Não rejeita  $H_0$  porque ambos (5ª e 8ª) não atingem

#### 4.7 COMENTÁRIOS FINAIS DA 2ª PARTE

A análise dos resultados apresentados na 2ª parte deste capítulo, permitiu verificar que a forma de apresentação do texto (oral ou escrito) interfere significativamente no modo como o aluno evidencia a compreensão daquele, na maior parte das subcategorias.

O quadro 7 mostra de forma geral as conclusões a que se chegou nesse sentido. Uma primeira consideração a ser feita é a significativa vantagem do texto oral em quase todos os níveis testados pelo instrumento de pesquisa. Tanto para a 5ª quanto para a 8ª série, das quatorze subcategorias examinadas, oito, apresentaram diferença significativa em favor do texto oral. Esse resultado parece relacionar-se com o fato de que a comunicação oral conta com uma série de recursos que servem para torná-la mais acessível e agradável ao seu destinatário.

Mesmo que as informações textuais tenham sido lidas aos estudantes pela professora, esta contou com a ajuda de pausas, da entonação da voz, e do que é mais importante, do próprio apoio gestual e expressional que se passa no momento em que se apresenta uma leitura, tornando-a interpretativa. Aliada a essa interferência não verbal que ajuda a prender a atenção do receptor, também se reconhece o fator convivência com a linguagem oral que envolve e facilita a comunicação e o contacto das pessoas no grupo social, desde a hora de seu nascimento.

Outra vantagem do texto oral destacada por ocasião deste estudo, foi revelada na qualidade do julgamento do aluno de 5ª série. Como é possível observar no quadro 7, os sujeitos de 5ª série mostraram a capacidade de emitir um julgamento mais acurado (com base em suas experiências) por ocasião do texto oral.

Nesse sentido, verificou-se também que as respostas dos sujeitos são consubstanciadas em opiniões e associações mentais baseadas em seus valores e códigos de moral. Esse tipo de comportamento evidenciado pelo aluno de 5ª série não ocorreu em relação ao texto escrito. Nessa modalidade, as respostas dos alunos prendiam-se muito aos fatos apresentados no texto, limitando, assim, a sua capacidade avaliativa.

De acordo com tais observações, verifica-se existir uma certa oscilação na qualidade do pensamento do adolescente entre 11 e 13 anos. Para PEEL, já citado no capítulo 2 REVISÃO DE LITERATURA, isso se justifica porque nesta fase da adolescência, o pensamento do ser ainda mostra um certo apego ao conteúdo do material textual. Nesse sentido, pode-se dizer que o julgamento do aluno para situações mostradas no texto escrito restringiu-se às próprias informações nele contidas. Por outro lado, numa situação oral em que o aluno não conta com o apoio do material textual, o nível avaliativo demonstrado é superior em termos de liberdade para evidenciar opiniões voltadas para uma ordem experiencial vivida por ele.

Se, por um lado, o exame dos resultados desta 2ª parte enfatizou a superioridade da forma de apresentação do texto oral para o êxito dos alunos de 5ª e 8ª séries, no domínio de habilidades de compreensão, por outro lado, também mostrou que o texto escrito facilita o atingimento de níveis que implicam a memorização e a retenção de fatos e informações contidas no texto. Nessa perspectiva, o quadro 7 mostra que os alunos de 5ª série não alcançaram os níveis de reconhecimento de detalhes e reconhecimento de seqüência enquanto que os de 8ª série só conquistaram posição satisfatória, na ordem textual escrita. Esse

sucesso da 8ª série em favor do texto escrito permite inferir a existência de um melhor domínio das habilidades de leitura entre os alunos dessas séries. A falta desse tipo de habilidade entre os alunos de 5ª série seria, assim, a causa que motivou o insucesso obtido por estes.

Em resumo, a análise da interferência da forma de apresentação do texto evidenciou superioridade para a forma de apresentação oral, tanto entre os alunos de 5ª quanto de 8ª séries, embora não se tenha constatado essa mesma vantagem para habilidades que exigem do aluno a memorização e a retenção das informações.

## CAPÍTULO 5

## 5 CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A realização desta pesquisa, voltada para a análise dos níveis de compreensão de textos orais e escritos, alcançados pelos alunos de 1º grau, forneceu dados esclarecedores sobre algumas dificuldades encontradas por estes, permitindo ainda caracterizar algumas variáveis que interferem nos seus desempenhos.

Levando em consideração a problemática de como a criança de 1º grau compreende um texto oral e escrito, buscou-se, na elaboração de um instrumento de pesquisa, por um lado, identificar e analisar os níveis de compreensão alcançados pelos alunos pertencentes a 5ª e 8ª séries do 1º grau; de outro, verificar também, até que ponto a forma de apresentação do texto (oral e escrito) interfere nos níveis de compreensão evidenciados pelo aluno.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi decorrente da experiência profissional da pesquisadora; das necessidades constatadas na área de Comunicação e Expressão; da revisão teórica dos trabalhos realizados na área; da reorganização e da montagem de um instrumento específico; da validação deste instrumento; da montagem de exercícios concernentes a cada nível de compreensão analisado; da seleção de textos pertinentes ao grau de escolaridade da amostra e da aplicabilidade destes exercícios



em situação real de ensino.

A elaboração definitiva do instrumento utilizado na pesquisa teve como apoio teórico principal, a taxionomia das dimensões cognitivas e afetivas em leitura, formulada por BARRET. Com base nesta taxionomia, o instrumento apresentou quatro categorias (divididas em subcategorias) dispostas numa pretensiosa ordem hierárquica de dificuldades que representam os níveis de compreensão de textos a serem alcançados pelos alunos.

A validação do instrumento permitiu reestruturar a sua elaboração, em face de sugestões fornecidas por especialistas da área de Comunicação e Expressão.

A aplicação do instrumento teve como objetivo não só coletar alguns dados com relação aos níveis de compreensão alcançados pelos alunos das duas séries trabalhadas, mas também verificar a interferência dos dois tipos de textos apresentados (oral e escrito), nesses níveis de compreensão.

A análise dos dados coletados no decorrer da pesquisa permitiu sintetizar os resultados a que se chegou, com relação às duas hipóteses formuladas.

1. No que se refere à primeira hipótese de pesquisa, verificou-se que a diferença existente, nos níveis de compreensão alcançados pelos alunos de 5ª e 8ª séries, é significativa quanto ao texto escrito, em favor da 8ª série. Mas, essa mesma constatação não permite dizer que estes alunos, em sua maioria, saiam do 1º grau dominando, com segurança plena, algumas habilidades básicas de compreensão de texto, conforme o que já foi apresentando nas considerações finais da 1ª parte do capítulo 4.

2. Com relação a segunda hipótese de pesquisa, verificou-se que a forma de apresentação do texto interfere nos ní-

veis de compreensão evidenciados pelos alunos, tanto de 5ª, quanto de 8ª série. Neste sentido, a análise dos dados mostrou que o texto oral favorece a compreensão dos alunos, eliminando a possível vantagem que o estágio de escolaridade pudesse conferir ao aluno de 8ª série, conforme o que já foi apresentado, detalhadamente, nas considerações finais da 2ª parte do capítulo 4.

Ainda que se considere todas as limitações pertinentes à elaboração de um instrumento semelhante ao utilizado nesta pesquisa, bem como as restrições próprias de um estudo amostral, as duas afirmações anteriormente apresentadas e os resultados obtidos na pesquisa, permitem fazer outras considerações, à guisa de conclusão.

1. Algumas habilidades básicas de compreensão de textos não são desenvolvidas satisfatoriamente a nível de 1º grau.

Nesse sentido, a aplicação do instrumento demonstrou que, em alguns casos, o estudante não consegue evidenciar compreensão em níveis elementares, mas, por outro lado, consegue atingir níveis considerados mais complexos. A análise desse fato serviu para esclarecer que grande parte das habilidades consideradas mais elementares se constituem em pré-requisitos para o domínio de habilidades mais complexas. Neste caso, os resultados mostraram que o mau desempenho do aluno em questões elementares, impede-o de atingir níveis mais complexos, quando estes estão relacionados com aquelas. Entretanto, questões mais complexas são atingidas quando estas não se relacionam às habilidades mais simples, que não foram dominadas pelo estudante.

Essa constatação sugere que, em termos de compreensão, a escola deve oportunizar tarefas que desafiem o pensamento do

aluno em todos os níveis. Além do mais, é preciso também, preparar o estudante, no que concerne às habilidades mais elementares, pois estas lhe garantirão um melhor desempenho quanto a níveis de compreensão considerados mais complexos.

A elaboração dos currículos do 1º grau devem ter bem claros estes aspectos, principalmente no que se refere à área de Comunicação e Expressão que desenvolve objetivos referentes à Língua Portuguesa em suas duas formas (oral e escrita). Esta posição implica um atendimento imediato em todas as séries de 1º grau, estendendo-se também ao início da alfabetização. Na realidade, a alfabetização não pode se restringir à simples decodificação de sinais gráficos. É fundamental que no momento da incorporação de novos símbolos gráficos, a criança tenha bem claro o significado de cada palavra. Desse modo, a alfabetização deixa de promover uma leitura mecânica, promovendo o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos. Já, nas séries subseqüentes, as questões de leitura e compreensão de texto devem ser preparadas de modo que exijam da criança tipos de pensamento mais criativos permitindo expressar diferentes operações mentais.

2. O modo como a escola de 1º grau seleciona técnicas de ensino e planeja as atividades relacionadas com o desenvolvimento de habilidades de compreensão de texto, não garante ao aluno o domínio de certas habilidades básicas de compreensão, mesmo as consideradas mais simples, na ordem hierárquica de complexidade.

Na verdade, as aulas de compreensão de textos se restringem aos tipos de atividades propostos no livro didático. Como os exercícios contidos no livro, nem sempre são elaborados de

modo a desenvolver formas de pensamento mais elaboradas, as experiências vivenciadas pelos alunos acabam se tornando restritas à níveis de compreensão elementares. Nesta perspectiva, as questões de compreensão de texto, constantes no livro didático, favorecem respostas convergentes que limitam o pensamento do aluno às informações explicitamente contidas no texto. Atividades que possibilitem um tipo de resposta divergente e apelem para inferências e avaliações, são raras e quando aparecem, estão organizadas em questões do tipo fechado, restringindo, mais uma vez, a oportunidade do aluno expressar a sua opinião.

Por outro lado, são poucas as ocasiões em que o aluno pode participar do processo de aprendizagem. O modo como as aulas são orientadas, impede-o de expressar, oralmente, suas opiniões e de manifestar, assim, suas dúvidas. Além do mais, o professor, não raras vezes, ao procurar explicar as idéias sugeridas no texto, dá respostas às perguntas mais difíceis, tirando do aluno a oportunidade dele próprio desafiar seu pensamento, em busca da resposta.

3. O modo como a leitura é trabalhada pela escola, torna-se um fator que reproduz mecanicamente informações não significativas ao leitor. Este fato faz da leitura uma variável responsável pela dificuldade que o aluno demonstra na compreensão do texto escrito.

Os resultados obtidos pela pesquisa mostraram que mesmo habilidades pertencentes a níveis mais elementares não são superadas pelos alunos ao final de 1º grau. Falta-lhes uma certa fluência de leitura, capaz de lhes trazer a percepção do conjunto significativo do texto. Do mesmo modo, as inferências e as avaliações efetuadas pelos alunos, revelam um apego destes às

informações explícitas no texto.

Esses fatos aliados aos poucos recursos metodológicos empregados em sala de aula para amenizar essas dificuldades, enfatizam e criam hábitos perceptivos restritos a níveis de compreensão pouco significativos.

4. O instrumento de coleta de dados, apesar de ter sido testado com um número mínimo de especialistas, demonstrou que é capaz de captar as dificuldades dos alunos, assinalando os pontos básicos que precisam ser mais trabalhados em sala de aula.

Há necessidade de que tais aspectos apontados pelo instrumento sejam reexaminados pelos especialistas da área, a fim de que os currículos e programas de 1º grau permitam o atendimento a essas deficiências.

5. A importância da compreensão de textos se estende também às disciplinas como a História, Geografia, Ciências, entre outras.

Na verdade, o professor dessas disciplinas deve promover o desenvolvimento das habilidades de compreensão de textos, fazendo com que o aluno não fique apenas no nível de aquisição de conhecimentos e informações. Isto implica a oportunidade do estudante buscar no texto relações de causa e efeito, fazer comparações, inferências, identificar detalhes de suporte, enfim, ter condições de, também nessas disciplinas, aprimorar e desenvolver níveis de pensamento mais elaborados.

As conclusões aqui apresentadas, a partir dos resultados alcançados na pesquisa, não dispensam o surgimento de algumas questões que desafiam a continuidade desta investigação.

Nesse sentido, deveria ser importante elucidar alguns as-

pectos ainda obscuros, tais sejam:

- Se os textos selecionados fossem inversamente aplicados, ora em situação oral, ora em situação escrita, os resultados não seriam diferentes daqueles que aqui foram constatados? Em outras palavras, será que o nível do texto oral, neste caso, não teria sido mais acessível ao aluno do que aquele apresentado no escrito?

- Se os mesmos textos e os mesmos exercícios fossem aplicados, por exemplo, aos alunos de 2º grau, não se teria melhores condições de se detectar, com maior precisão, as dificuldades decorrentes de cada categoria? Em outras palavras, não teria sido a maneira como os exercícios foram apresentados um fator que interferiu nas respostas evidenciadas pelos alunos?

- Se outros textos selecionados, conseqüentemente outros exercícios formulados, fossem aplicados a estes mesmos alunos, de forma oral e escrita, os resultados seriam equivalentes?

Com base nas conclusões e nesses questionamentos feitos anteriormente, alguns aspectos serão aqui mencionados como sugestões para a realização de novos estudos.

1. Reelaborar o instrumento utilizado na pesquisa, tendo em vista alguns critérios sugeridos não só pelos especialistas na área de Comunicação e Expressão, mas também pelo pessoal envolvido em áreas como a Psicologia, a Filosofia, a Linguística. Neste sentido também, é importante a participação dos técnicos em educação, especialmente na área de planejamento e elaboração curricular.

2. Adaptar o instrumento utilizado no estudo para testagem com amostras de alunos pertencentes às classes iniciais do 1º grau, bem como estendendo-se a alunos matriculados em ní-

veis mais elevados de escolaridade (2º e 3º graus). Por outro lado, a seleção amostral pode incluir também, estudantes de diferentes níveis sócio-econômicos.

3. Propiciar uma ação conjunta entre os professores de 1º grau para apresentação dos resultados deste estudo, com o objetivo de informar o docente e contar com sua participação, no sentido de propor atividades práticas (exercícios, orientação metodológica), baseadas em sua experiência profissional, para promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos. Também estender essa ação conjunta a professores de áreas como a Matemática, História, Geografia entre outras, para que estes docentes possam ter um esclarecimento que lhes permita promover o desenvolvimento de habilidades de compreensão de textos. Esta proposta implica um melhor preparo metodológico do professor, no sentido de oportunizar ao aluno efetuar operações mentais mais complexas, evitando assim, o uso indiscriminado de questões mnemônicas em suas aulas.

4. Realizar estudos que proponham, já nas classes de alfabetização, atividades que ajudem a criança a entender os significados do símbolo gráfico que aprende a decodificar.

Assim, é imprescindível que todas as atividades propostas pela escola, desde a 1ª série do 1º grau, valorizem o desenvolvimento da compreensão, acima da simples aquisição de conhecimentos, pois o aluno precisa ser preparado para realizar uma leitura não apenas linear, mas aberta, divergente, polissêmica e crítica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AGUIAR, Vera Regina de. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: \_\_\_\_\_ et alii. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 2.ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982. p. 85-105.
- 2 ARANGUREN, J.L. Comunicação humana. Rio de Janeiro, Zahar, São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975. 224 p.
- 3 AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicologia educacional. 2.ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. 625 p.
- 4 AVERBUCK, Ligia Morrone et alii. Leitura: fatores que interferem na compreensão de textos no ensino de 1º grau. Leitura: teoria & prática. Campinas, Unicamp, 2 (1):26-39, abril, 1983.
- 5 BEARD, Ruth M. Como a criança pensa. 3.ed. São Paulo, 1973. 249 p.
- 6 \_\_\_\_\_. Psicologia evolutiva de Piaget: uma síntese para educadores. Buenos Aires, Kapelusz, 1971. 127 p.
- 7 BERLO, David K. O processo da comunicação. 4.ed. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1972. 266 p.
- 8 BITTENCOURT, Solange Torres. Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade. Curitiba, 1981. 257 p. Tese de Mestrado, UFP.
- 9 BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, Thomas J.S; MADDAUS, George F. Evaluacion del aprendizaje: literatura/lengua escrita, segunda lengua, educacion industrial. Buenos Aires, Troquel, 1975. 300 p.
- 10 BLOOM, Benjamin S. et alii. Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1972. 179 p.
- 11 BRAGA, Denise. A compreensão do texto didático, um assunto a ser pesquisado. Trabalhos em lingüística aplicada. Campinas, Unicamp, Funcamp, 1983. p. 5-26.



- 12 CARRAHER, Terezinha Nunes & REGO, Lucia L.B. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem de leitura. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (39):3-10, nov. 1981.
- 13 CARROL, John B. Psicologia da linguagem. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1972. 172 p.
- 14 CARVALHO, Inaiã Maria Moreira de. A escolarização em famílias de classe trabalhadora. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (42):27-40, ago 1982.
- 15 COELHO, Nelly Novaes. O ensino da literatura. 2.ed. Rio de Janeiro, MEC, INL, 1973.
- 16 CORETH, Emerich. Questões fundamentais de hermenêutica. Trad. Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU e EDUSP, 1973. 202 p.
- 17 DEWEY, John. Como pensamos. Trad. Godofredo Rangel, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1933. 274 p.
- 18 DURAN, Álvaro Pacheco. Padrões de comunicação e compreensão oral e compreensão da comunicação escrita na universidade: estudos do Nordeste. In: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PARANÁ. Os doze trabalhos premiados - Concurso Nacional de pesquisa em educação. Curitiba, Imprensa Oficial-PR, 1982. p. 55-140.
- 19 EHRLICH, Stéphanie. Aprendizagem e memória humanas. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. 306 p.
- 20 ELKIND, David. Crianças e adolescentes: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro, Zahar, 1975, 187 p.
- 21 GAGNÉ, Robert Mills. Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino. Porto Alegre, Globo, 1980.
- 22 GENOUVRIER, Emile & PEYTARD, Jean. Linguística e ensino do português. Coimbra, Almedina, 1974. 443 p.
- 23 GUIMARÃES, Maria Ignez de Oliveira. A validade da mensagem nas classes de alfabetização. Curitiba, 1979. 321 p. Tese de Mestrado, UCP.
- 24 GUTIERREZ, Francisco. Linguagem total: uma pedagogia dos meios de comunicação. São Paulo, Summus, 1978. 106 p.
- 25 HOSS, Myriam da Costa. Prática de ensino da língua portuguesa. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1977. 168 p.
- 26 KELLY, Albert Victor. O Currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil, 1981. 164 p.
- 27 KINTSCH, Walter. Aspects de la compréhension de textes. Bulletin de Psychologie. Paris, 35(356):777-83, mai/àout. 1982.

- 28 LANDSHEERE, Viviane de. & LANDSHEERE, Gilbert de. Definir os objetivos da educação. 2.ed. São Paulo, Moraes editores, 1977. 367 p.
- 29 LANGACKER, Ronald W. A linguagem e sua estrutura: alguns conceitos lingüísticos fundamentais. Petrópolis, Vozes, 1972. 264 p.
- 30 LEGRAND, Louis. Psicologia aplicada à educação intelectual, Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 157 p.
- 31 LIMA, Lauro de Oliveira. Escola no futuro. São Paulo, Encontro, 1966. 209 p.
- 32 LINTON, Marigold; GALLO, Philip; LOGAN, Cheril A. The practical statistician; simplified handboock of statistics. Califórnia, Brooks/Cole Publishing Company, (s.d.). 384 p.
- 33 MATTOS, Geraldo & BACK, Eurico. Prática de ensino da língua portuguesa. São Paulo, F.T.D.S.A., 1974. 165 p.
- 34 MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, Cortez, 1982. 151 p.
- 35 MITCHELL, L. Readability, comprehension and judgement. Res. Educ. (22):37-53, nov. 79.
- 36 PARECER Nº 853/71. Núcleo Comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Conselho Federal de Educação, Câmara de 1º e 2º Graus, 12 de novembro de 1971.
- 37 PEEL, E.A. Compreensão das matérias escolares. Forum Educacional. Rio de Janeiro 2(2):109-121, abr./jun. 1978.
- 38 \_\_\_\_\_. O pensamento do adolescente. Forum Educacional. Rio de Janeiro 2(2):5-11, abr./jun. 1978.
- 39 PENTEADO, Wilma Millan Alves,org. Psicologia e ensino, São Paulo, Papelivros, 1980. 359 p.
- 40 PEREIRA, José Maria Nascimento. Fundamentos psicológicos da comunicação. In: TELES, Expedito et alii. Fundamentos científicos da comunicação. Petrópolis, Vozes, 1973. p. 105-145.
- 41 PEREIRA, Vera Regina Araújo. Alguns fatores envolvidos na compreensão de leitura. Porto Alegre, 1979. 64 p. Tese de Mestrado, PUCRS.
- 42 PIAGET, J., et INHELDER, B. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires, Paidós, 1972.
- 43 RATHS, Louis E. et alii. Ensinar a pensar. 2.ed. São Paulo, EPU, 1977. 441 p.

- 44 RICOEUR, Paul. O conflito das interpretações. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro, Imago Editora, 1978. 419 p.
- 45 ROBERT, Paul. Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française. 36.ed. Paris, Firmin-Didot S.A., 1977. 2.171 p.
- 46 RONCA, Antonio Carlos Caruso. O efeito dos organizadores prévios na aprendizagem significativa de textos didáticos. São Paulo, 1976. 138 p. Dissertação de Mestrado, PUC.
- 47 SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Avaliação da compreensão em leitura. Revista das Faculdades Franciscanas. 2 (2):111-120, 1984.
- 48 SAVIANI, Demerval. O ensino básico e o processo de democratização da sociedade brasileira. Olinda, 1983. Mimeografado.
- 49 SELLTIZ, Claire et alii. Métodos de pesquisa nas relações sociais. 2.ed. São Paulo, Herder, 1965. 687 p.
- 50 SIEGEL, Sidney. Estatística não paramétrica. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil Ltda., 1981. 350 p.
- 51 SILVA, Ezequiel T. da. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo, Cortez, 1981. 104 p.
- 52 \_\_\_\_\_. O enigma da leitura no Brasil: afinal, quando começaremos a desvendá-lo? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (26):89-91, set. 1978.
- 53 SILVA, Ezequiel Theodoro da. & MAKER, James Patrick. Leitura: uma estratégia de sobrevivência. Ci e Cultura. São Paulo, 30(12):1431-1435, dez. 1978.
- 54 SILVEIRA, Juracy. Leitura na escola primária; guia para normalista e professores. 3.ed. Rio de Janeiro, Conquista, 1966. 314 p.
- 55 VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1981. 219 p.
- 56 VECHIA, Ariclê. O efeito do grau de estrutura de comunicações orais e escritas sobre a aquisição de conhecimento na área de ciências sociais; uma aplicação da teoria de Anderson. Curitiba, 1981. 146 p. Dissertação de Mestrado, UFP.
- 57 VEZIN, Liliane & FRANÇOIS, Jean. Compréhension de textes et intégration cognitive. Bulletin de Psychologie. Paris, 35(356):650-656, mai/âout, 1982.

- 58 VIEIRA, Maria Celina Teixeira. Levantamento das dificuldades de alunos do 1º ano da Universidade na compreensão de materiais escritos: pesquisas exploratórias em ação. São Paulo, 1981, 2 v. Tese de Mestrado. PUC.
- 59 WACHOWICZ, Lilian, coord. Avaliação da implementação dos centros de excelência do magistério do Paraná; resultados preliminares relativos aos projetos de convênio 77/80 UFP/SEED. Curitiba, 1981. 31 p. Mimeografado.

A N E X O S

## ANEXO 1

### O REVÓLVER DO SENADOR

Fernando Sabino

O senador ainda estava na cama, lendo calmamente os jornais, e eram dez horas da manhã. Súbito ouve a voz do netinho de quatro anos de idade por detrás da folha aberta, bem junto de sua cabeça:

- Vovô, eu vou te matar.

Abaixou o jornal e viu, aterrorizado, que o menino empunhava com as duas mãos o revólver apanhado na gaveta da cabeceira. Sempre tivera a arma ali ao seu alcance, para qualquer eventualidade, carregada e com uma bala na agulha. Nunca essa eventualidade se dera, na longa sequência de riscos e tropeços que a política lhe proporcionara. No entanto, ali estava, agora, apanhado de surpresa, sob a mira de um revólver. O menino começou a rir de sua cara de espanto:

- Eu vou te matar - repetiu, dedinho já no gatilho.

O menor gesto precipitado!! e a arma dispararia. Pensou em estender o braço e ao menos afastar o cano de sua testa, que já começava a porejar suor. Mas temeu o susto da criança, o medo se contraindo no gatilho... Tentou falar e de seus lábios saíram apenas sons roufenhos e mal articulados.

- Não me mata não - gaguejou, afinal: - Você é tão bonzinho...

- Pum! Pum! - e o demônio do menino, sempre a rir, só fez dar um passo para trás, que o colocou fora de seu alcance. Agora estava perdido.

- Cuidado, que tem bala... - deixou escapar, e a voz de

novo lhe faltou. Toda uma vida de lutas e conquistas que terminava ali, estupidamente, nas mãos de uma criança - de que adiantara? Tudo aflição de espírito e esforço vão. Se alguém entrasse no quarto de repente, a mãe, a avó do menino... Que é isso, menino! Você mata seu avô! Com o susto... Sentia o pijama já empapado de suor. Era preciso fazer alguma coisa, terminar logo com aquela agonia. Estendeu mansamente o braço trêmulo:

- Me dá isso aqui...

- Mãos ao alto! - berrou o menino, ameaçador, dando outro passo para trás, e as mãos pequeninas se firmaram ainda mais no cabo da arma. O Senador não teve outra coisa a fazer senão obedecer.

E assim se compôs o quadro grotesco: o velho com os braços erguidos, o guri a dominá-lo com o revólver.

De repente, porém, o telefone tocou.

- Atende aí! - pediu o Senador, num sopro.

Estava salvo: o menino tomou do fone, descobrindo brinquedo novo, e abaixou o revólver. O Senador aproveitou a trégua para apoderar-se da arma. Então pôs-se a tremer, descontrolado, enquanto retirava as balas com dedos aflitos. O menino começou a chorar:

- Me dá! Me dá!

A mulher do Senador vinha entrando:

- Que foi que você fez com ele? Está com uma cara esquisita... Que aconteceu?

- Acabo de nascer de novo - explicou simplesmente.

## O BRINQUEDO ROUBADO

Humberto de Campos

Eu fui um menino que não possuiu, parece, jamais, um brinquedo delicado. É provável que meu pai, nas suas viagens ao Maranhão, me levasse alguma lembrança desse gênero. Mas eu o perdi aos seis anos, e, depois de órfão, minha mãe não podia despendar qualquer quantia, mesmo insignificante, com uma gaita, um boneco ou um pandeiro. (...)

Minhas distrações de infância, desde que chegamos à Parnaíba, limitavam-se a frutos de jatobá, em que se punha pernas e chifres para a formação de boiadas; à fabricação de arapucas para apanhar as rolas mariscadeiras do quintal; e a de papagaios de papel, que eram o maior encanto de minhas tardes vadias. Às vezes, quando encontrava um lápis ao alcance da mão, pintava em cada tijolo do alpendre uma paisagem, ordinariamente uma casa com algumas árvores à frente ou ao lado, e uma estrada tortuosa que lhe terminava à porta. Houve, também, uma época, dos oito aos dez anos, em que os meus cuidados se voltaram para os carretéis de linha. (...)

Todos os meus brinquedos eram, como se vê, brinquedos de menino pobre. Nenhum vinha de loja. É de imaginar, pois, o alvoroço íntimo que me assaltou quando, um dia, tive sob os olhos uma caixa de brinquedos.

Eu devia ter oito anos e estava, com minha mãe, em visita, na casa de um dos meus tios, quando, uma tarde, mandaram pedir no estabelecimento comercial de Pires Almeida & Cia., que ficava próximo, alguns brinquedos para escolher. Havia chegado do Maranhão algumas dúzias deles, e todas as crianças afortunadas tinham tido notícia do acontecimento. A criada voltou



com a encomenda e foi, deslumbrado, que vi abrir-se a caixa maravilhosa. Eram pequenos brinquedos de lata, pintados de azul, de amarelo, de verde ou de vermelho: carruagens, bondes, locomotivas, navios - um sortimento capaz de revolucionar Liliput. Custava 400 réis cada um.

Olhos ávidos, coração batendo forte, eu vi passarem dois brinquedos daqueles para as mãos venturosas da minha prima e do meu primo pequeno. Ninguém viu que ali estava um menino órfão, mais infeliz que as outras crianças, e que, por isso mesmo, precisava, mais que as outras, de uma esmola de alegria.

Escolhidos os dois brinquedos, fechou-se a caixa, que a empregada deixou sobre uma cadeira da sala de jantar, enquanto ia ao interior da casa. Quando ela saiu para ir à loja com a sua carga preciosa, eu a acompanhei. Não sei se eram os outros brinquedos que me atraíam ou se era o remorso, a consciência da culpa, que me arrastava. Ia como um autômato. Ia como quem marcha solto, mas sem poder fugir, para o lugar em que se levanta o patíbulo.

Chegados à loja, o comerciante derramou a caixa de brinquedos sobre o balcão.

- Ficaram com dois, informou a criada, entregando os oitocentos réis.

- Dois, não: três ... declarou o dono da loja.

Recontou os brinquedos e insistiu:

- Falta um ... Diga lá que falta um ...

Voltamos. O coração batia-me como se me quisesse vir à boca tomar fôlego. Eu devia estar lívido, transfigurado. A empregada deu o recado à minha tia. E todos os olhos se voltaram, de pronto, para o menino órfão.

Não me recordo, hoje, que foi o que aconteceu. Entreguei o brinquedo, um pequenino carro pintado de vermelho, que havia escondido atrás de uma porta. Apanhei, com certeza, a minha surra. Fui apontado, sem dúvida, às crianças felizes e que tinham pai, como um menino mau e de costumes tristes. E o brinquedo foi restituído ao comerciante, com a declaração de que havia caído sobre o tapete, no momento de abrir a caixa.

Foi esse na minha vida de criança, o único brinquedo bonito, e de loja, que possuí. Posse criminosa e precária. Alegria misturada de sofrimento, e que durou um instante. Contentamento íntimo que terminou em humilhação ostentosa. Festa de alma que se tornou agonia.

## ANEXO 2

## VOCABULÁRIO DO TEXTO: O revólver do senador

Agonia	:	sofrimento, angústia
Aterrorizado	:	com muito medo
Empunhava	:	segurava com as mãos
Eventualidade	:	acaso, acontecimento incerto
Gesto precipitado:		gesto apressado, imprudente
Grotesco	:	ridículo
Mal articulados	:	mal pronunciados
Porejar	:	sair pelos poros
Seqüência de riscos e tropeços:		fila de perigos e obstáculos
Sons roufenhos	:	sons fanhosos, que parecem sair pelo nariz
Trêgua	:	descanso do sofrimento.

## VOCABULÁRIO DO TEXTO: O brinquedo roubado

Agonia	: angústia, sofrimento
Autômato	: máquina ou aparelho que reage, trabalha sozinho, robô
Ávido	: desejoso de possuir
Criança afortunada:	criança que os pais podem comprar brinquedos
Despender quantias:	gastar dinheiro
Gênero	: espécie, tipo
Lilíput	: terra imaginária, em que homens têm o tamanho de um dedo nosso
Lívido	: pálido
Mãos venturosas	: mãos felizes
Ostentoso	: esplêndido, maravilhoso
Patíbulo	: lugar, armação onde se enforcam os condenados
Remorso	: consciência de culpa
Tinham tido notícia do acontecimento:	souberam do acontecimento.

## ANEXO 3

ALUNO (A): ..... Nº .....

SÉRIE: ..... TURMA: .....

Curitiba, ..... de ..... de 1984.

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO: O REVÓLVER DO SENADOR de

Fernando Sabino

1. De acordo com as informações contidas no texto, responda:

a. Onde estava o Senador?

\_\_\_\_\_

b. Quantos anos tinha o menino?

\_\_\_\_\_

c. Onde estava a arma que o menino pegou?

\_\_\_\_\_

2. Assinale uma alternativa que contém uma idéia principal apresentada pelo texto:

a. O Senador obedecia às ordens do menino porque

( ) estava muito velho, sem forças para reagir

( ) não queria maltratar o neto querido

( ) tinha medo que a criança se assustasse e com isso a arma disparasse.

3. Numere pela ordem em que os fatos aconteceram no texto:

( ) Retira o revólver do menino

( ) O menino abaixa a arma

( ) O Senador lia

( ) O netinho entra e pega o revólver da gaveta

( ) O telefone toca

( ) Ameaçou o avô

- ( ) Tentou pegá-lo
- ( ) Este assustou-se
- ( ) Alertou que estava carregado
- ( ) A criança afastou-se, revólver firme nos dedos.

4. Assinale a alternativa correta:

a. Comparando a vida política do Senador com a cena do menino apontando a arma para o avô, pode-se dizer que:

- ( ) O Senador já tinha passado por momentos muito mais difíceis do que aquele com o neto
- ( ) O Senador nunca tinha passado por momentos tão difíceis quanto aquele com o neto
- ( ) O Senador não tinha medo de nada, já estava acostumado com riscos e tropeços

5. Complete a lacuna com informações do texto que indiquem a causa do acontecimento:

- a. O Senador suava, tremia e gaguejava porque .....
- b. O Senador conseguiu se livrar da morte porque .....

6. Assinale a alternativa que representa de forma resumida a idéia básica do texto todo:

- ( ) O menino pegou o revólver do avô e ameaçou matá-lo, mas o homem conseguiu tirar a arma da criança quando o telefone tocou e esta foi atender
- ( ) O menino pega o revólver do avô e tenta matá-lo
- ( ) O menino pegou o revólver do avô e ameaçou matá-lo, mas o homem consegue se salvar porque a mulher entra no quarto.

7. Assinale a resposta que corresponde a como o autor amplia no texto, a informação abaixo:

a. O Senador passou por momentos difíceis enquanto tentava achar um meio de se livrar da arma que o neto lhe apontava:

( ) Pensou em estender o braço e afastar o cano de sua testa, mas temia o susto da criança; tentou falar mas de seus lábios saíram sons roufenhos e mal articulados

( ) Pensou em segurar fortemente o braço do menino mas temeu machucá-lo; tentou distraí-lo com uma longa conversa, mas o menino riu da sua cara

( ) Pensou em chamar sua mulher, mas teve medo que o menino se assustasse.

8. Faça um esboço do texto por meio de frases (no mínimo 5 e no máximo 10). Lembre-se que a sequência das frases deve estar de acordo com o início, o meio e o fim da estória.

---

---

9. Você acha que em outras ocasiões o menino já tinha tentado matar o avô, ou foi a primeira vez? Por quê?

---

---

10. Assinale uma alternativa:

a. Para você, o texto significa de modo geral, uma tentativa do autor nos dizer que:

( ) Na vida temos condições de prever todos os obstáculos e perigos que nos cercam e por isso podemos nos livrar deles

( ) Os políticos são mais espertos que nós e por isso sa-

bem resolver qualquer problema

( ) As vezes nos cuidamos tanto de perigos grandes e nos descuidamos de coisas simples que podem se tornar um grande mal em nossa vida.

11. Responda:

Imagine que o telefone não tivesse tocado. Como terminaria a história?

---

---

---

12. Comparando o modo de vida do Senador antes e depois do incidente com o neto, você acha que houve alguma mudança nos seus hábitos e costumes? Quais? Explique.

---

---

---

13. Responda:

Por que motivo o avô pediu para que atendesse ao telefone?

---

---

14. Responda:

Você acha que o menino deve ser castigado pelo que fez? Sim ou Não? Explique sua resposta.

---

---

---

---



ALUNO(A): ..... Nº .....

SÉRIE: ..... TURMA .....

CURITIBA, ..... de ..... de 1984

EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO: O BRINQUEDO ROUBADO de  
Humberto de Campos

1. De acordo com as informações contidas no texto, responda:

a. Como eram os brinquedos que o menino órfão possuía na infância?

\_\_\_\_\_

b. Onde estava o menino quando roubou o brinquedo?

\_\_\_\_\_

c. Quem descobriu a falta do brinquedo na caixa?

\_\_\_\_\_

2. Assinale a alternativa que contém uma idéia principal apresentada pelo texto:

a. A queixa do menino era por:

( ) ser órfão

( ) ser pobre

( ) ter parentes ricos e ser mesmo assim, um pobre

( ) não ter tido brinquedos de loja em sua infância.

3. Numere pela ordem em que os fatos aconteceram no texto:

( ) O coração batia-me como se quisesse vir à boca

( ) Minha mãe não podia despender quantia com brinquedos

( ) A posse do brinquedo foi criminosa e precária

( ) Fabricava arapucas para apanhar as rolas mariscadeiras do quintal

( ) Chegara um sortimento de brinquedos capaz de revolucionar Liliput

- ☐ Caminhava como um autômato
- ☐ Eu devia estar lívido, transfigurado.
4. Assinale a resposta certa:
- a. Comparando-se o menino órfão com seus primos, pode-se dizer que:
- ☐ o menino órfão era mais feliz que os primos porque se contentava com sua sorte
- ☐ o menino órfão era menos feliz que os primos porque também queria ter brinquedos delicados.
- ☐ o menino órfão era tão feliz quanto os primos porque tinha as mesmas coisas que eles possuíam.
5. Complete a lacuna com informações do texto que indique a causa do acontecimento:
- a. Faltava um brinquedo na caixa que a empregada levou ao comerciante porque .....
- b. O menino era mais infeliz que as outras crianças porque .....
6. Assinale a alternativa que apresenta, de forma resumida, a idéia básica do texto todo.
- ☐ Um menino órfão rouba um brinquedo de loja, é descoberto e tem que devolvê-lo.
- ☐ O único brinquedo de loja que um menino órfão conseguiu ter na infância, foi roubado por ele.
- ☐ Um menino muito triste que nunca teve brinquedos delicados porque ficou órfão aos 6 anos de idade.
7. Assinale a resposta que corresponde a como o autor amplia no texto a informação abaixo:
- a. A chegada da criada com a caixa de brinquedos provocou

diferentes emoções entre as crianças que aguardavam o acontecimento:

- ( ) O menino órfão sentia muita inveja no coração enquanto via seus primos felizes por receberem brinquedos novos.
- ( ) Tanto o menino órfão como seus primos sentiram o coração bater forte de alegria e emoção por receberem brinquedos novos.
- ( ) O menino órfão sentia o coração bater forte na esperança de ter um brinquedo de loja, mas só o primo e a prima tiveram a felicidade de receber um brinquedo novo.

8. Faça um esboço do texto por meio de frases (no mínimo 5 e no máximo 10). Lembre-se que a sequência das frases deve estar de acordo com o início, o meio e o fim da estória.

---

---

---

9. Você acha que em outras ocasiões o menino já havia roubado algum brinquedo, ou foi a primeira vez? Explique sua resposta.

---

---

---

10. Assinale a alternativa correta:

a. Para você, o texto significa de modo geral, uma tentativa do autor nos dizer que:

( ) Todas as crianças precisam ter na vida muitos brinquedos de loja.

( ) As crianças órfãs e pobres têm uma vida muito difícil

e dura.

( ) Os ricos desprezam os pobres.

11. Imagine que o comerciante não tivesse sentido a falta do brinquedo.

Agora responda:

a. Como terminaria a história?

---

---

---

12. Compare a atitude dos tios do menino órfão e de sua mãe quando souberam que ele havia roubado o brinquedo. Foi a mesma? Explique sua resposta.

---

---

---

13. Responda:

Qual o motivo para os tios do menino não comprarem um brinquedo para ele?

---

---

---

14. Você acha que o menino é um ladrão? Sim ou Não? Explique sua resposta.

---

---

---

---

## ANEXO 4

## RELAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS, CONSULTADOS NA PESQUISA.

- 1 BACK, Eurico & MATTOS, Geraldo. O jogo da linguagem. 1ª a 8ª séries do 1º grau. São Paulo, FTD, 1979.
- 2 \_\_\_\_\_. Nossa Língua. 1ª a 8ª séries do 1º grau. São Paulo, FTD, 1973.
- 3 MARTINS, Neda Lian Branco et alii. Horizontes da Comunicação e Expressão. 1ª a 8ª séries. São Paulo, FTD, 1979.
- 4 SARGENTIM, Hermínio G. Montagem e desmontagem de textos. 1ª a 8ª séries do 1º grau. São Paulo, IBEP, (s.d.).
- 5 FARACO, Carlos Emílio & MOURA, Francisco Marto de. Comunicação em língua portuguesa. 1ª a 8ª séries do 1º grau. São Paulo, Ática, 1984.

## ANEXO 5

Prezado colega

Estou realizando minha tese de mestrado que tem por objetivo identificar os níveis de compreensão que a criança de 1º grau alcança diante de textos escritos e orais.

O presente trabalho é parte da tese e visa validar os exercícios e o instrumento que usarei na coleta dos dados da pesquisa.

Por isso, estou precisando de sua ajuda e para que sua colaboração seja efetiva, peço-lhe o favor de realizar as seguintes atividades:

I. Ler os dois textos que constam desta instrução

Texto nº 1: O Revólver do Senador, página nº 1.

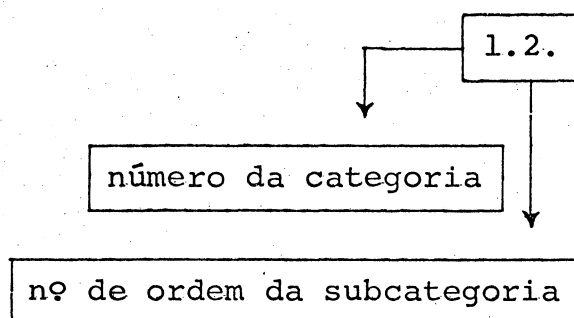
Texto nº 2: O brinquedo roubado, página nº 3.

II. Ler a explicação das categorias e subcategorias relacionadas aos níveis de compreensão de textos, página nº 5.

III. Para cada um dos textos, foi elaborada uma série de exercícios de compreensão, num total de 14 itens. Assim, o colega deverá ler cada item dos exercícios propostos a fim de poder relacioná-lo a cada uma das categorias e subcategorias apresentadas no item II.

Logo que a escolha tenha sido feita, o colega registrará no quadrado ao lado de cada item, o nº da categoria e de sua subcategoria.

Exemplo: se, na sua opinião, o exercício número 1, pertencer à categoria de compreensão literal e à subcategoria de reconhecimento de idéias principais, no quadrado será registrado o nº - 1.2



IMPORTANTE: 1. Cada item só poderá se adequar a uma categoria e a uma subcategoria. Assim, se o exercício nº 1, se adequar à categoria 1, subcategoria 2, isto é nº **1.2.** não poderá jamais se adequar à categoria 3, subcategoria 2, isto é, nº **3.2.** .

2. Quando o colega reconhecer nos exercícios de compreensão propostos, um item relativo ao nível de avaliação, bastará apenas registrar no quadradinho ao lado o nº 4 que corresponde ao número da categoria AVALIAÇÃO.

Só depois que o aluno responder a questão formulada, será possível identificar a que subcategoria pertence a sua avaliação (se ao julgamento textual - 4.1. ou ao julgamento com base em suas experiências - 4.2.).

IV. Por último, o colega fará a gentileza de transpor a sua resposta a cada item dos exercícios para a matriz de respostas, situada à página nº 8.

V. Gostaria, se possível, que o colega anotasse as críticas e observações que surgiram durante a realização deste trabalho, na folha da página nº 9. Essa contribuição poderá enriquecer o meu trabalho.

Desde já agradeço sua colaboração

Um abraço

---

MARILZA DO ROCIO MAIDL

## ANEXO 6

## EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO: O REVÓLVER DO SENADOR

1. Assinale uma alternativa que contém uma idéia principal apresentada pelo texto:

- a. O Senador obedecia às ordens do menino porque
  - ( ) estava muito velho, sem força para reagir
  - ( ) não queria maltratar o neto querido
  - ( ) tinha medo que a criança se assustasse e com isso a arma disparasse

2. Responda:

- a. Você acha que o menino deve ser castigado pelo que fez?  
Sim ou Não? Explique sua resposta.

3. Responda:

- a. Imagine que o telefone não tivesse tocado. Como terminaria a estória?

4. De acordo com as informações contidas no texto, responda:

- a. Onde estava o Senador?
- b. Quantos anos tinha o menino?
- c. Onde estava a arma que o menino pegou?

5. Faça um esboço do texto por meio de frases (no mínimo 5 e no máximo 10). Lembre-se que a sequência das frases deve estar de acordo com o início, o meio e o fim da estória.



6. Complete a lacuna com informações do texto que indiquem a causa do acontecimento:

- a. O Senador suava, tremia e gaguejava porque.....
- b. O senador conseguiu se livrar da morte porque.....

7. Numere pela ordem em que os fatos aconteceram no texto:

- ( ) Retira o revólver do menino
- ( ) O menino abaixa a arma
- ( ) O Senador lia
- ( ) O netinho entra e pega o revólver da gaveta
- ( ) O telefone toca
- ( ) Ameaçou o avô
- ( ) Tentou pegá-lo
- ( ) Este assustou-se
- ( ) Alertou que estava carregado
- ( ) A criança afastou-se, revólver firme nos dedos.

8. Responda:

- a. Na sua opinião, qual o motivo do menino querer matar o avô?

9. Assinale uma alternativa:

- a. Para você, o texto significa de modo geral, uma tentativa do autor nos dizer que:
  - ( ) na vida temos condições de prever todos os obstáculos e perigos que nos cercam e por isso nos livramos deles.

( ) os políticos são mais espertos que nós e por isso sabem resolver qualquer problema

( ) as vezes nos cuidamos tanto de perigos grandes e nos descuidamos das coisas simples que podem se tornar um grande mal em nossa vida.

10. Assinale a alternativa que apresenta de forma resumida a idéia básica do texto todo.

( ) O menino pegou o revólver, ameaçou o avô, o telefone tocou, o menino atendeu e o velho tirou-lhe a arma.

( ) O menino pegou o revólver, ameaçou o avô, o telefone tocou, o menino largou a arma e o velho a guardou na gaveta.

( ) O menino pegou o revólver, ameaçou o avô, o telefone tocou, o menino atendeu e o velho saiu do quarto.

11. Responda:

a. A arma do Senador já havia sido usada alguma vez?

12. Responda:

a. Depois que aconteceu o incidente com o neto, você acha que o Senador mudou seu modo de vida de alguma forma ? Explique.

13. Assinale a resposta que corresponde a como o autor amplia no texto, a informação abaixo:

a. Se o menino levasse um susto poderia disparar a arma.

( ) Uma batida na porta, o toque do telefone poderia assustá-lo e .....

( ) A entrada de alguém no quarto, a mãe, a avó do menino, falando alto e .....

( ) O grito do avô, um raio, o som da televisão e .....

14. Assinale a alternativa correta:

a. Comparando a vida política do Senador, com a cena do menino apontando a arma para o avô, pode-se dizer que:

( ) o Senador já tinha passado por momentos muito mais difíceis do que aquele com o neto.

( ) o Senador nunca tinha passado por momentos tão difíceis quanto aquele com o neto.

( ) o Senador não tinha medo de nada, já estava acostumado com riscos e tropeços.

## EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO DO TEXTO: O BRINQUEDO ROUBADO

1. Assinale a alternativa que contém uma idéia principal apresentada pelo texto:

a. A queixa do menino era por:

( ) ser órfão

( ) ser pobre

( ) ter parentes ricos e ser mesmo assim, um pobre

( ) não ter tido brinquedos de loja em sua infância.

2. Complete a lacuna com informações do texto que indiquem a causa do acontecimento:

a. Faltava um brinquedo na caixa que a empregada levou ao comerciante porque .....

b. O menino era mais infeliz que as outras crianças porque .....

3. Marque a alternativa que amplia a informação abaixo:

A criada foi buscar uma caixa de brinquedos vindo do Maranhão.

a. Faziam parte da caixa de brinquedos:

( ) brinquedos de lata como: carruagens, bondes, locomotivas, navios

( ) brinquedos de plástico como: carrinhos, aviões, motos, naves espaciais

( ) brinquedos de louça como: aviões, bonecas, carrinhos.

4. Assinale a alternativa correta:

a. Para você, o texto significa de modo geral, uma tentativa do autor:

( ) chamar a atenção para o problema da mãe que fica viúva

( ) mostrar que todas as famílias são igualmente desunidas

( ) como é dura a vida das crianças que são órfãs e pobres

5. Imagine que o comerciante não tivesse sentido a falta do brinquedo. Agora responda:

a. Como terminaria a estória?

6. De acordo com as informações contidas no texto, responda:

a. Como eram os brinquedos que o menino órfão possuía na infância?

b. Onde estava o menino quando roubou o brinquedo?

c. Quem descobriu a falta do brinquedo na caixa?

7. Numere pela ordem em que os fatos aconteceram no texto:

( ) O coração batia-me como se quisesse vir à boca

( ) Minha mãe não podia despender quantia com brinquedo

( ) A posse do brinquedo foi criminosa e precária

( ) Fabricava arapucas para apanhar as rolas mariscadeiras do quintal

( ) Chegara um sortimento de brinquedos capaz de revolucionar Lilíput

( ) Caminhava como um autômato

( ) Eu devia estar lívido, transfigurado.

8. Responda:

- a. Na sua opinião, por que motivo os tios não compraram um brinquedo para o menino?

9. Responda:

- a. Você acha que se fosse um dos primos que tivesse pego o brinquedo, a atitude da tia seria a mesma? Explique

10. Responda:

- a. De que modo o menino agiu para pegar o brinquedo sem ser visto?

11. Assinale a alternativa que apresenta, de forma resumida, a idéia básica do texto todo.

- ( ) Um menino órfão rouba um brinquedo de loja, é descoberto e tem que devolvê-lo
- ( ) O único brinquedo de loja que um menino órfão conseguiu ter na infância, foi roubado por ele
- ( ) Um menino muito triste que nunca teve brinquedos delicados porque ficou órfão aos 6 anos de idade.

12. Faça um esboço do texto por meio de frases (no mínimo 5 e no máximo 10). Lembre-se que a seqüência das frases deve estar de acordo com o início, o meio e o fim da estória.

13. Você acha que o menino é um ladrão? Sim ou Não? Explique sua resposta.

14. Assinale a resposta certa:

a. Comparando-se o menino órfão com seus primos, pode-se dizer que:

( ) O menino órfão era mais feliz que os primos porque se contentava com sua sorte

( ) O menino órfão era menos feliz que os primos porque também queria ter brinquedos delicados

( ) O menino órfão era tão feliz quanto os primos porque tinha as mesmas coisas que eles possuíam





ANEXO 8

FICHA INDIVIDUAL E GERAL PARA REGISTRO DE DADOS  
REFERENTES AO TEXTO ORAL E AO ESCRITO

Número de Exercícios		CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DOS NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE TEXTO																			
		1. Compreensão literal Reconhecimento de:					2. Reorganização			3. Comp. Inferencial Inferências de:					4. Avaliação						
		Detalhes		Idéias principais		Sequência	Comparação	R. de Causa e Efeito	Sintetizar	Analisar	Esboçar	Detalhes de suporte	Idéias principais	Sequência	Comparação	R. de Causa e Efeito	Textual	Suas experiências			
		1.1		1.2		1.3	1.4	1.5	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	4.1	4.2			
		T	P	N	T	P	N	T	P	N	T	P	N	T	P	N	T	P	N	T	P
1	A																				
	B																				
	C																				
2	A																				
	B																				
	C																				
3	A																				
	B																				
	C																				
4	A																				
	B																				
	C																				
5	A																				
	B																				
	C																				
6	A																				
	B																				
	C																				
7	A																				
	B																				
	C																				
8	A																				
	B																				
	C																				
9	A																				
	B																				
	C																				
10	A																				
	B																				
	C																				
11	A																				
	B																				
	C																				
12	A																				
	B																				
	C																				
13	A																				
	B																				
	C																				
14	A																				
	B																				
	C																				

LEGENDA:

- T - Item totalmente correto
- P - Item parcialmente correto
- N - Item nulo ou totalmente incorreto

ANEXO. 9

FREQUÊNCIAS POR SUBCATEGORIAS, NO TEXTO  
ORAL, ENTRE 5ª e 8ª SÉRIES

1.1 Reconh.de detalhes			1.2 Reconh.de idéias princ.			1.3 Reconh.de seqüência			1.4 Reconh.de Comparação			1.5 R.de Rel. causa e efeito		
Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª
T	30	33	T	55	54	T	07	09	T	43	47	T	44	44
P	26	20	P			P	34	38	P			P	12	10
N	01	01	N	02	-	N	16	07	N	14	07	N	01	-
Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54

2.1 Sintetizar			2.2 Analisar			2.3 Esboçar			3.1 Inf. de detalhes			3.2 Inf. de idéias princ.		
Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª
T	52	50	T	50	52	T	23	33	T	14	17	T	51	52
P			P			P	26	17	P			P		
N	05	04	N	07	02	N	08	04	N	43	37	N	6	2
Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54

3.3 Inf. de Seqüência			3.4 Inf. de Comparação			3.5 Inf.de cau sa e efeito			4. Avaliação			
Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	Ques toes	5ª	8ª	4.1 Textual	Ques toes	5ª série	8ª série
T	45	42	T	22	36	T	54	54		T	15	07
P	03	06	P	03	02	P			N	-	01	
N	09	06	N	32	16	N	03	-	4.2 Com base em suas expe riências		42	46
Soma	57	54	Soma	57	54	Soma	57	54		-	-	
									TOTAL		57	54

## ANEXO 10

FREQÜÊNCIAS, POR SUBCATEGORIAS, DOS ALUNOS DE  
5ª SÉRIE. TEXTO ORAL x ESCRITO

1.1 Reconh. de detalhes					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	7	20	1	28
	P	9	20	-	29
	N	-	-	-	-
	Soma	16	40	01	57

1.2 Reconh. de idéias principais					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	37	-	18	55
	P	-	-	-	-
	N	01	-	01	2
	Soma	38	-	19	57

1.3 Reconh. de seqüência					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	2	-	4	06
	P	-	-	-	-
	N	12	-	39	51
	Soma	14	-	43	57

1.4 Reconh. de comparação					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	36	-	6	42
	P	-	-	-	-
	N	12	-	3	15
	Soma	48	-	9	57

1.5 Reconh. de rel. de causa e efeito					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	-	41	5	46
	P	-	9	1	10
	N	-	1	-	1
	Soma	-	51	6	57

2.1 Sintetizar					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	5	-	48	53
	P	-	-	-	-
	N	-	-	4	4
	Soma	5	-	52	57

2.2 Analisar					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	42	-	9	51
	P	-	-	-	-
	N	3	-	3	6
	Soma	45	-	12	57

2.3 Esboçar					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	8	-	15	23
	P	-	-	-	-
	N	1	-	33	34
	Soma	9	-	48	57

3.1 Inf. de detalhes de suporte					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	4	-	9	13
	P	-	-	-	-
	N	5	-	39	44
	Soma	9	-	48	57

3.2 Inf. de idéias principais					
Texto Oral	Texto Escrito				
	T	P	N	Soma	
	T	33	-	20	53
	P	-	-	-	-
	N	2	-	2	4
	Soma	35	-	22	57

4. Avaliação					
Texto Oral	Texto Escrito				
4.1 Textual					
	T	N	T	N	Soma
4.2 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.3 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.4 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.5 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.6 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.7 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.8 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.9 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.10 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.11 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.12 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.13 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.14 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.15 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.16 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.17 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.18 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.19 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.20 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.21 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.22 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.23 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.24 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.25 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.26 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.27 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.28 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.29 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.30 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.31 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.32 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.33 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.34 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.35 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.36 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.37 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.38 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.39 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.40 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.41 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.42 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.43 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.44 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.45 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.46 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.47 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.48 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.49 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.50 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.51 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.52 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.53 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.54 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.55 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.56 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.57 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.58 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.59 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.60 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.61 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.62 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.63 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.64 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.65 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.66 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma
4.67 Suas experiências					
	T	N	T	N	Soma

## ANEXO 11

FREQÜÊNCIAS, POR SUBCATEGORIAS, DOS ALUNOS  
DE 8ª SÉRIES. TEXTO ORAL x ESCRITO

1.1 Reconh. de detalhes					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	29	4	-	33
	P	17	3	-	20
	N	1	-	-	01
	Soma	47	7	-	54

1.2 Reconh. de idéias principais					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	44	-	10	54
	P				
	N				
	Soma	44	-	10	54

1.3 Reconh. de seqüência					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	7	-	4	11
	P				
	N	26	-	17	43
	Soma	33	-	21	54

1.4 Reconh. de comparação					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	47	-	1	48
	P				
	N	6	-	-	6
	Soma	53	-	1	54

1.5 Reconh. de rel. de causa e efeito					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	6	37	2	45
	P	1	8	-	9
	N				
	Soma	7	45	2	54

2.1 Sintetizar					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	16	-	34	50
	P				
	N	-	-	4	4
	Soma	16	-	38	54

2.2 Analisar					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	47	-	5	52
	P				
	N	2	-	-	2
	Soma	49	-	5	54

2.3 Esboçar					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	12	18	5	35
	P	1	10	4	15
	N	-	2	2	4
	Soma	13	30	11	54

3.1 Inf. de detalhes de suporte					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	6	-	11	17
	P				
	N	5	-	32	37
	Soma	11	-	43	54

3.2 Inf. de idéias principais					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	39	-	13	52
	P				
	N	1	-	1	2
	Soma	40	-	14	54

4. Avaliação					
Texto Oral	Texto Escrito				
		4.1 Textual		4.2 suas experiências	
		T	N	T	N
	T	7	-	2	-
	N	-	-	-	-
	T	27	-	18	-
	N	-	-	-	-
	Soma	34	-	20	-

3.3 Inf. de seqüência					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	31	-	12	43
	P				
	N	9	-	2	11
	Soma	40	-	14	54

3.4 Inf. de comparação					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	7	-	27	34
	P				
	N	5	-	15	20
	Soma	12	-	42	54

3.5 Inf. de rel. de causa e efeito					
Texto Oral	Texto Escrito				
		T	P	N	Soma
	T	23	-	31	54
	P				
	N	-	-	-	-
	Soma	23	-	31	54